



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Doctorado en Educación

LA EQUIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE GRUPOS VULNERABLES DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS EN EL
PERÍODO 2010-2016

Tesis de Grado sometida a la consideración del Tribunal Examinador del Programa del
Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia para optar por el Grado
académico de Doctora en Educación

Martha Leticia Quintanilla Acosta

Tegucigalpa, Honduras, agosto, 2018

Tribunal Examinador

Dra. Jenny Seas Tencio

Directora del Sistema de Estudios de Postgrado

Dra. Ana Cristina Umaña

Coordinadora del Doctorado en Educación

Dr. Jinni Cascante

Representante Escuela de Educación

Dra. Amalia Bernardini

Directora de tesis

Dra. Hilda Patricia Núñez

Lectora

Dr. Mario Alas

Lector

Dedicatoria

Con todo mi corazón dedico este trabajo de tesis doctoral a Dios, ser supremo que nunca me desamparó, su sabiduría, provisión espiritual y material me acompañaron en todo el recorrido de este proyecto formativo y de vida. Fue mi sustento en todo momento y puso en mi camino personas solidarias que me tendieron su mano amiga.

A los seres que amo eternamente, mis hijos Guillermo Alejandro y Margui Yanima Paz Quintanilla, el tiempo no compartido con ellos por mis jornadas de estudio hoy es recompensado de alguna manera.

A mi familia que a la distancia me acompañaron con sus oraciones y palabras de aliento, que llegaban en los instantes que más necesitaba del apoyo familiar. Siempre creyeron que tendría fuerzas para llegar al final de este esfuerzo.

A mis amigas y amigos entrañables, siempre me alentaron para llegar a la meta.

A los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH parte de este estudio: de PROSENE, de los grupos étnicos y las estudiantes mujeres, que siempre estuvieron prestas a compartir sus sentires y saberes para que esta investigación se concretara.

Agradecimiento

Agradezco a Dios por permitirme culminar esta tesis doctoral y por la vida de cada una de las personas que puso en mi camino durante este proceso formativo, fueron un apoyo invaluable para terminar esta investigación.

A la Doctora Amalia Bernardini, mi directora de tesis, por los conocimientos compartidos, su paciencia, el tiempo invertido para la revisión minuciosa de cada página de esta tesis y brindarme las orientaciones oportunas.

A la Doctora Hilda Patricia Núñez por su espíritu solidario al dedicar el tiempo necesario para la lectura y retroalimentación de mi estudio doctoral. Su rigurosa mirada académica me permitió mejorar y enriquecer esta investigación.

Al Doctor Mario Alas, mi gratitud por que pese a sus múltiples tareas académicas, me regaló un valioso tiempo para la revisión de esta tesis doctoral, y sobre todo por los aportes, que desde su amplia experiencia y expertís educativa, me brindo para la mejora de este estudio.

A las profesoras Maria Vargas y Agueda Chávez, gracias infinitas por el tiempo dedicado a la lectura y revisión de estilo de esta tesis. A los estudiantes, docentes y autoridades de la UNAH que son parte de esta investigación, sin el tiempo e información facilitada por ellos, este estudio no hubiese sido posible.

A las Vicerrectorías: de Orientación y Asuntos Estudiantiles, VOAE y a la Vicerrectoría Académica, por avalar institucionalmente el desarrollo de esta investigación y facilitar la realización de la misma.

A Ramón Alvarez, que se convirtió en mi apoyo metodológico permanente. A todos mis colegas de la UNAH y todos mis compañeros de la DIE, que me acompañaron en este viaje académico en especial a: Amanda, Gabby, Katherine, Terlin, Indira y Luis.

Seguro me quedan muchos nombres por agradecer, porque fueron muchísimas personas que me tendieron su mano amiga y solidaria, para todas ellas va mi gratitud.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la equidad educativa en los estudiantes de grupos vulnerables de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en el período 2010-2016. La metodología utilizada se sustentó en los paradigmas: interpretativo y positivista, con un enfoque mixto complementario, con mayor peso cualitativo. El alcance fue descriptivo y comprensivo. Para el enfoque cuantitativo se utilizó un diseño descriptivo y para el cualitativo un diseño etnográfico. La temporalidad fue transversal, desarrollándose el trabajo de campo cualitativo en los años 2015 – 2016, así como la obtención de las bases de datos con información de los estudiantes para el período 2010 – 2015.

Para la parte cuantitativa se hizo un censo en el cual se tomaron las poblaciones totales de la cohorte 2010 de estudiantes de grado, considerados colectivos vulnerables: 12 estudiantes con discapacidad, 379 de grupos indígenas y afrohondureños y, 4,586 mujeres; suman 5,677 estudiantes. Y para la parte cualitativa se seleccionaron cinco docentes, seis autoridades y dieciseis estudiantes de grupos étnicos, con discapacidad, mujeres. Todos seleccionados bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Para la recolección de información, en la parte cuantitativa se utilizaron bases de datos y en la parte cualitativa notas de campo, observación, entrevistas y grupos focales. Para el análisis de información se siguió el proceso general para investigaciones propuesto por Miles y Huberman (1994), utilizando el software cualitativo Atlas.ti; para la parte cuantitativa se utilizó el programa informático SPSS y Excel, con los cuales se procesaron estadísticas descriptivas.

De manera general, se concluye que la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH muestra diversas facetas: una favorable en la parte de leyes, reglamentos y normativa académica; sin embargo, existe una distancia significativa entre lo legislado y la realidad educativa de estos estudiantes. Esto se traduce en una situación poco favorable en cuanto al acceso, permanencia y resultados educativos para los

estudiantes de grupos vulnerables que estudian en Ciudad Universitaria, ante la limitada observancia práctica de medidas de discriminación positiva a favor este grupo de estudiantes. Otra faceta, desfavorable, que se observó en este estudio es que el factor socioeconómico y la calidad del sistema educativo en su conjunto son aspectos que marcan la inequidad educativa que afecta a estas poblaciones y con mayor intensidad a los estudiantes sordos y de grupos étnicos como los misquitos, por tanto, este estudio es revelador y generador de posibles políticas educativas, estrategias, acciones y mecanismos efectivos a favor de la equidad de los grupos vulnerables de esta institución educativa del nivel superior.

Abstract

The objective of this research was analyzing the educational equity in the students from vulnerable groups at National Autonomous University of Honduras (NAUH) in the period 2010-2016. The methodology used was based on the paradigms: interpretative and positivist, with a complementary mixed approach, with greater qualitative burden. The scope was descriptive and comprehensive. For the quantitative scope was used the descriptive design and for the qualitative scope was used the ethnographic design. Had a cross temporality, developing the qualitative field work between 2015 – 2016, also the getting of the data bases with information of the students for the period 2010 – 2015.

For the quantitative part was made a census, in which took the total populations of the 2010 cohort of undergraduate students, considered vulnerable collectives, being 12 students with disability, 379 native and afrohonduran groups and 4,586 women; summing 5,677. And for the qualitative part was chosen as study populations the students of native groups, with disabilities and women; teachers and authorities. In total, five teachers, six authorities and 16 students. All chosen with a convenience non-probabilistic sampling method.

For the data collection, in the quantitative part were used databases and for the qualitative part, field notes, observation, interviews and focus groups. For the analysis of

information, was followed the general process for research proposed by Miles and Huberman (1994), using qualitative software Atlas.ti; for the quantitative part was used the SPSS and Excel software, with which were processed descriptive statistics.

In general, it is concluded that the equity in the students of vulnerable groups of the UNAH shows several facets: a favorable one in the part of laws, regulations and academic norms; however, there is a significant distance between the legislator and the educational reality of these students. This translates into an unfavorable situation in terms of access, permanence and educational results for the students of vulnerable groups of University City, given the limited practical observance of positive measures in favor of this group of students. Another facet, unfavorable, that was observed in this study is the socioeconomic factor and the quality of the education system in the set, the aspects that mark the education inequality that affects this populations and with greater intensity to the deaf students and of ethnic groups, as the miskitos; therefore, this study is developer and generator of posible educational policies, strategies, actions and effective mechanisms in favor of the equity of the vulnerable groups of this higher education institution.

Índice de contenido

Capítulo I: Planteamiento del problema y propósito de la investigación.....	1
1.1 Introducción.....	1
1.2 Antecedentes.....	3
1.3 Enfoques y modelos teóricos de la equidad.....	21
1.4 Formulación del problema.....	25
1.5 Objetivos.....	28
1.5.1 Objetivo general.....	28
1.5.2 Objetivos específicos.....	28
1.6 Justificación del problema.....	28
1.7 Fundamentación paradigmática.....	31
Capítulo II: Marco teórico	34
2.1 La educación como derecho humano	36
2.1.1 Iniciativas y acuerdos internacionales para el derecho humano a la educación	41
2.1.2 Mirada integral del sistema educativo	44
2.1.3 El derecho humano a la educación superior	52
2.1.4 La educación superior: orígenes, evolución y sus desafíos	56
2.2 La equidad educativa: conceptos, dimensiones y principios.....	80
2.2.1 Teorías de la justicia y la igualdad sobre la equidad.....	85
2.2.2 El desarrollo humano y la equidad	87
2.2.3 Educación superior y desarrollo humano.....	94
2.3 Modelos de indicadores para el análisis de la equidad educativa....	100
2.3.1 Los indicadores sobre equidad según el European Group for Research on Equity in Educational Systems, EGRESS.....	100

2.3.2	Sistema de indicadores de equidad educativa según la OCDE ...	102
2.3.3	Los indicadores sobre equidad según la UNESCO.....	103
2.3.4	Aportes de otros modelos para estudiar la desigualdad educativa en América Latina	104
2.4	La equidad en la educación superior en el marco de las conferencias regionales y mundiales.....	106
2.4.1	Puntos críticos en la dinámica actual de la educación superior en América Latina y su desafío por la equidad.....	110
2.4.2	Decisiones teóricas claves para el análisis de la equidad educativa en la UNAH	113
Capítulo III:	Diseño metodológico	116
3.1	Tipo de investigación.....	117
3.2	Diseño de la investigación.....	119
3.2.1	El diseño integral y estrategia seleccionada	121
3.2.2	El estatus de los métodos seleccionados	122
3.2.3	Aplicación temporal de los métodos.....	122
3.3	Definición de categorías y variables	122
3.3.1.	Operacionalización del objeto de estudio	124
3.4	Población y muestra.....	127
3.4.1	Caracterización de la población	127
3.4.2	Participantes	128
3.5	Técnicas de recolección de datos	132
3.5.1.	La observación participante.....	133
3.5.2.	La entrevista	134
3.5.3.	Grupos de discusión o grupos de enfoque.....	135
3.5.4.	Análisis de documentos y fuentes de información.....	136
3.6	Los instrumentos de recolección de información.....	138

3.6.1. Selección de instrumentos	139
3.6.2. Validación de los instrumentos	142
3.7 Estrategia para el análisis de datos	143
3.7.1 Fase previa: preparación del material a analizar	145
3.7.2 Triangulación de fuentes	150
3.7.3 Teorización mixta	152
Capítulo IV: Resultados	154
4.1 Contexto de país.....	154
4.2 La equidad educativa en la UNAH: acceso, proceso y resultados ...	159
4.2.1 Percepción de la equidad de los actores educativos de la UNAH	161
4.2.2 Percepción de la equidad	161
4.2.3 La equidad educativa en el acceso a la UNAH	179
4.2.4 La equidad en el proceso educativo en la UNAH.....	221
4.2.5 La equidad en los resultados educativos en la UNAH	295
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	314
5.1 Conclusiones.....	314
5.1.1 Aspectos generales	316
5.1.2 Percepción de la equidad educativa en UNAH	318
5.1.2 Equidad en el acceso a la UNAH	319
5.1.3 Equidad en el proceso educativo en la UNAH	323
5.1.4 Equidad en resultados y logros educativos en la UNAH	327
5.2 Recomendaciones.....	329
5.2.1 Acceso	329
5.2.2 Proceso	331
5.2.3 Resultados.....	335
Referencias	337

ANEXOS	350
ANEXO 1	351
ANEXO 2	367
ANEXO 3	369
ANEXO 4	376
ANEXO 5	381
ANEXO 6	384
ANEXO 7	390
ANEXO 8	395

Índice de tablas

Tabla 1. Evolución en el acceso a la educación superior	66
Tabla 2. Matrícula en la educación superior 2010-2016	71
Tabla 3. Matrícula en la educación superior 2010-2016	73
Tabla 4. Cobertura de la educación superior pública privada	76
Tabla 5. Graduados en la educación superior 2010-2015	77
Tabla 6. Relación de nuevos ingresos y graduados 2010-2015	78
Tabla 7. Tasa de graduación oportuna por nivel y tipo de institución 2010-2015	78
Tabla 8. Matriz de categorización de variables	124
Tabla 9. Matriz de operacionalización de variables	126
Tabla 10. Matrícula de la UNAH 2010-2016, según sexo	127
Tabla 11. Docentes de la UNAH del 2010-2016	128
Tabla 12. Actores claves de la UNAH entrevistados.....	130
Tabla 13. Grupos focales estudiantes UNAH.....	131
Tabla 14. Técnicas y fuentes de información.....	137
Tabla 15. Resumen de las técnicas, fuentes e instrumentos de recolección de información.....	139
Tabla 16. Resumen de la normativa de la UNAH y contenido sobre la equidad.....	172

Tabla 17. Puntajes de admisión por carreras de grado en la UNAH (Técnicos-gradados)	182
Tabla 18. Aspirantes y admitidos en la UNAH 2010-2015	188
Tabla 19. Admitidos según sexo 2010-2015	189
Tabla 20. Puntaje de rendimiento promedio en la PAA por sexo	189
Tabla 21. Aspirantes según tipo de colegio	190
Tabla 22. Admitidos según tipo de colegio 2010-2015	190
Tabla 23. Índice promedio de admisión en la PAA según procedencia de colegio 2010-2015	191
Tabla 24. Edad de aspirantes a la UNAH 2010-2015	191
Tabla 25. Ingresos familiares de aspirantes a la PAA 2010-2015	192
Tabla 26. Aspirantes y admitidos con discapacidad en la UNAH 2010-2015	194
Tabla 27. Aspirantes y admitidos de grupos étnicos 2010-2015	195
Tabla 28. Mujeres admitidas y no admitidas en la PAA, 2010-2015	196
Tabla 29. Matrícula UNAH 2010-2015	211
Tabla 30. Admitidos y matrícula 2010-2015	211
Tabla 31. Matrícula por género 2010-2015	213
Tabla 32. Matrícula por género Facultad de Ingeniería 2013 CU	214
Tabla 33. Matrícula de estudiantes discapacitados por centro 1998-2016	216
Tabla 34. Matrícula de estudiantes con discapacidad 2010-2015	217
Tabla 35. Matrícula según discapacidad 1998-2016	217
Tabla 36. Matrícula y su tasa de crecimiento en grupos étnicos 2010-2015	218
Tabla 37. Resumen de matrícula de grupos vulnerables UNAH 2010-2015	220
Tabla 38. Situación de estudiantes discapacitados 1998-2016	225
Tabla 39. Matrícula de estudiantes con discapacidad 1998-2016	271
Tabla 40. Montos de las becas que otorga la VOAE	281
Tabla 41. Distribución por tipo de becas, año 2015-2016	287
Tabla 42. Graduados de la UNAH 2010-2016	297
Tabla 43. Matrícula y graduados UNAH 2010-2016	298
Tabla 44. Datos de estudiantes con discapacidad graduados 1998-2016	299
Tabla 45. Relación de matrícula y graduación de mujeres 2010-2016	300

Tabla 46. Eficiencia terminal estudiantes mujeres, grupos étnicos y con discapacidad de carreras de licenciatura en la cohorte 2010 de la UNAH.....	303
--	-----

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de análisis de datos cualitativos (Miles y Huberman, 1994)	145
Figura 2. Diagrama de las categorías y subcategorías para el análisis de la equidad educativa en la UNAH	160
Figura 3. Media de las asignaturas de los estudiantes discapacitados de la cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015.	230
Figura 4. Índice académico promedio anual de los estudiantes discapacitados de la cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015.....	230
Figura 5. Media de las asignaturas de los estudiantes de grupos étnicos de la cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015	231
Figura 6. Índice académico promedio anual de los estudiantes de grupos étnicos cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015.....	232
Figura 7. Media de las asignaturas de las estudiantes mujeres de la cohorte 2010 de la UNAH en el periodo 2010-2015	232
Figura 8. Índice académico promedio anual de las estudiantes mujeres cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015	233
Figura 9. Mapa de presencia física de la UNAH en el país	235
Figura 10. Instalaciones de PROSENE. Por Quintanilla, M. 2016.....	272
Figura 11. Aspirantes sordos en una Tutoría en PROSENE, previo a la realización de la PAA. Por Quintanilla, M. 2016.....	272
Figura 12. Estudiante con baja visión en tutoría en PROSENE. Por Quintanilla, M. 2016	272
Figura 13. Primer elevador instalado en el edificio de bibliotecas de la UNAH. Por Quintanilla, M. 2016	277
Figura 14. Acondicionamiento que la UNAH en Ciudad Universitaria ha hecho en el área de los baños. Para generalizar estas adecuaciones en todos los edificios y centros regionales de la UNAH. Por Quintanilla, M. 2016.....	277

Figura 15. La construcción de rampas en los ingresos principales a la UNAH, edificios y estacionamientos son adecuaciones que la UNAH ha venido trabajando y mejorando.

Por Quintanilla, M. 2016278

Capítulo I: Planteamiento del problema y propósito de la investigación

1.1 Introducción

El derecho humano a la educación cobra vida con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y décadas después emerge el tema de la equidad educativa, cuyo debate en las políticas educativas y sociales se sitúa con mayor visibilidad a partir de los años 90, alentado por las diversas conferencias y acuerdos internacionales vinculados con el cumplimiento del derecho humano a la educación (UNESCO, 2000, 2001, 1998, 2008, 2015).

Bajo este contexto se registran en Iberoamérica varios estudios, análisis y documentos (Alas y Moncada, 2008, 2012; Arias, Ayala y Díaz, 2011; López, 2005; PREAL, 2010, 2015; UPNFM, 2012; Vélaz, 2008), relacionados con la situación de la equidad educativa, especialmente a nivel de la educación pre- básica, básica y media.

En el campo de la educación superior el tema de la equidad educativa comienza a estudiarse con más fuerza a partir de las conferencias mundiales de 1998 y 2008. Es así como su estudio se posiciona cada vez en la agenda universitaria y se diversifican las indagaciones y documentos que abordan esta problemática socioeducativa (Bruner, 2011; 2016; Fernández, 2010; García y Jacinto, 2010; Guarga, 2008; Juarros, 2006; Moncada, Martínez y Castro, 2012; Muñoz, 2012; OREAL, 2012; PNUD, 2012; Rama, 2010). Asimismo, su estudio pasó de una orientación limitada al acceso a una visión integral que se extiende al proceso y los resultados educativos (De la Fuente, 2008; Lemaitre, 2005; Bruner, 2016; Vélaz, 2008; UNESCO, 2015).

El caso de Honduras

En el caso de Honduras, el país más desigual de América Latina (CEPAL, 2014, Bruner 2016) donde el 60% de su población vive en situación de pobreza (INE, 2016), la situación en el campo educativo es crítica, ya que sólo en educación básica la cobertura supera el 90%, mientras, que en educación secundaria es abajo del 30% (INE, 2016) y en la educación superior-de los países de América Latina con una de las tasas más bajas de cobertura-que oscila entre el 16% y 18% (PNUD, 2012; DES, 2016).

De acuerdo al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2012) la tasa bruta de cobertura universitaria hondureña es del 18.7%; en tanto en otros países de la región esa cobertura supera el 25% como es el caso de México que registra el 27.2%, Panamá 45%, El Salvador de 24.6% y de Cuba de 117.8%. Y Costa Rica se registra con 47% (CONARE, 2013).

La tasa bruta de cobertura resulta de la relación entre los matriculados en el sistema superior, independiente de su edad, y el total de población en el rango de edad correspondiente para ese nivel educativo. Siguiendo este cálculo, hay países como Cuba que sobrepasan el 100 por ciento de cobertura (PNUD, 2012).

Por otro lado, la Dirección de Educación Superior de la UNAH (DES, 2016), registró en el 2016 una cobertura neta que oscila entre 15.50 y 16.50 entre el período 2012-2016. Esta cobertura neta se calcula considerando la población estimada entre 18-24 años y la matrícula total registrada en el nivel superior.

De acuerdo con los estudios revisados, a esta baja cobertura se suma el acceso inequitativo determinado por varios factores, entre ellos: el nivel socioeconómico bajo de los hogares de los jóvenes en las edades de asistir tanto a educación media, como superior; el bajo capital sociocultural, lo que tiene consecuencias en la calidad educativa (Alas y Moncada, 2012; Bruner, 2016; DSA-UNAH, 2016; Moncada et al., 2012; SITEAL, 2016; Soriano, 2003,).

Considerando que la educación superior es un derecho humano y un bien público social (CMES, 2008; Tunnermann, 2011; Bruner, 2016), no cabe duda que el panorama que reflejan las cifras detalladas colocan como tema prioritario de indagación científica, el estudio de la educación superior hondureña, tanto a nivel de su cobertura y desarrollo, como de la equidad educativa no solo limitada al acceso, sino también a la permanencia y titulación. Esto como una estrategia para ahondar en los factores que generan esta situación deplorable y para proponer estrategias y acciones que contribuyan a resolver esta problemática educativa.

La UNAH por mandato constitucional es la responsable de organizar, dirigir y desarrollar el nivel de educación superior, por ello el estudio de la temática expuesta es aún más una obligación, pues la mirada científica a su interior es necesaria, considerando además que es la universidad más antigua y más grande del país.

En este contexto nacional e internacional que coloca a la equidad como uno de los principales desafíos de la educación superior del siglo XXI (OREAI, 2013), se consideró pertinente, novedoso y útil para el sistema educativo universitario nacional, y específicamente para la UNAH, llevar a cabo un estudio para el análisis de la equidad bajo una mirada integral que incluye la percepción sobre ella y las dimensiones en el acceso, el proceso y los resultados educativos.

Se espera que la información científica obtenida contribuya a identificar y ejecutar acciones para que haya igualdad de oportunidades para que más jóvenes tengan un acceso integral y equitativo a la educación universitaria e incidir en la reducción de la gran brecha social que registra Honduras, considerado el país más desigual de América Latina (CEPAL, 2014, Bruner, 2016).

1.2 Antecedentes

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas proclamada en 1948, en su artículo 26 establece que toda persona tiene derecho a la educación y que esta debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción

elemental y fundamental; que la instrucción elemental será obligatoria y la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada (ONU, 1948).

En lo que respecta a la educación superior, señala que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Asimismo, indica que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (ONU, 1948).

Esta Declaración ha dado lugar a una serie de conferencias y acuerdos internacionales que establecen compromisos de las naciones firmantes para hacer prevalecer el derecho humano a la educación y lograr mayores niveles de equidad social y educativa (UNESCO, 2000, 2001, 2009), Honduras es signataria de todos estos compromisos internacionales.

Entre estos acuerdos se ubica los derivados de la Conferencia Mundial de la Educación Para Todos, celebrada en Jomtien, en 1990, cuyo marco de acción, en relación específica con la equidad social y educativa, se propone “lograr satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas”. En su artículo III insta a la reducción de las desigualdades educativas en función del género y la pertenencia a grupos vulnerables: pobres, población rural y minorías étnicas y lingüísticas (UNESCO, 2001).

El Foro Mundial para la Educación, Dakar 2000, en su marco de acción establece seis objetivos, el tercero de ellos indica “Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa” (p.37).

Un análisis de la Oficina Regional de Educación para América Latina, OREAL de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO en Santiago de Chile (OREAL-UNESCO, 2012), coloca a la equidad educativa como el primer desafío por enfrentar en el ámbito de la educación superior, dado los

grados de inequidad que prima en los sistemas de educación universitaria de Latinoamérica.

El informe de OREAL sobre el estado de avance de los países de América Latina respecto a los seis objetivos de Educación para Todos establecidos en el marco de acción de Dakar en el 2000, señala que si bien se registra un fenómeno de expansión educacional en el campo de la educación superior, que apunta a un mayor acceso, el mismo no tiene una interpretación única en términos de equidad “si bien ha significado la apertura hacia la capa profesional de jóvenes de sectores medios y bajos, también ha reforzado un patrón de inequidad en tanto son quienes provienen de los sectores más acomodados quienes más se han beneficiado de este crecimiento” (Shavit, Arum y Gamoran, 2007; citado en OREAL, 2012).

Honduras, con un sistema de educación superior compuesto por seis universidades públicas y 14 privadas, muestra cifras preocupantes en su cobertura en educación superior, ya que pese a que la tasa neta de cobertura reportó un aumento de 3.9% entre el 2002 y el 2010, **la tasa neta de cobertura en 2016 era de 16.50 (DES, 2016)**. Este porcentaje se ubica por debajo la tasa de cobertura promedio de la educación superior en América Latina ya cercana al 45% (Bruner, 2016).

De acuerdo con el informe del PNUD (2012), en el 2008 el sistema superior hondureño registraba una matrícula de 110,026 estudiantes con la edad correspondiente, es decir de 19 a 24 años, quedando fuera de las aulas universitarias 841, 168 potenciales estudiantes, incluyendo el gran porcentaje de estudiantes que no logran concluir la educación media, ya que de acuerdo con este organismo la tasa de cobertura neta en el nivel secundario es de 30.7%, dejando fuera a 434,856 hondureños entre 16 y 18 años (PNUD, 2012).

La situación de inequidad en educación superior se agrava en la zona rural, ya que según este organismo de Naciones Unidas “la cobertura neta de la educación superior en el área urbana en 2010 es ocho veces y media más que la del área rural” (p.86). Desde luego este panorama de la educación media y superior tiene un fuerte impacto social en el país y por ende deriva en otras inequidades sociales y económicas.

La UNAH responsable según el artículo 160 de la Constitución de la República de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior, atiende el 43.7% de la matrícula de estudiantes (DES, 2016), no obstante, a pesar de tener presencia en casi todo el país a través de sus siete Centros Regionales y ocho Centros Asociados de Educación a Distancia no tiene cobertura en las zonas más postergadas como La Mosquitia, departamento de Gracias a Dios, zona donde habita el grupo étnico misquito. A esto se agrega que la procedencia de los estudiantes que ingresan a la UNAH, en su mayoría, es de los municipios menos pobres y con menor procedencia de los municipios en extrema pobreza. Los aspirantes a la UNAH en el 2007 eran procedentes de 176 municipios lo que representa una cobertura del 59% del territorio hondureño “lo anterior se podría traducir en un indicador de la falta de equidad en el acceso a la oferta educativa de la UNAH” (UNAH, 2008).

Esta problemática de asimetría educativa en el acceso, demanda además, la priorización de estudios que analicen de manera científica la equidad educativa más allá del concepto más generalizado, que la limita solamente a entenderla como el ingreso a la universidad. Es necesario revisar qué pasa con el resto del proceso educativo, es decir, dar cuenta de la permanencia y los resultados educativos.

Pero aún a nivel de acceso, no es sino hasta en los últimos cinco años, que la equidad educativa en el nivel de educación superior se considera tema de investigación, quizás no prioritario, porque apenas se ubicaron a nivel de la universidad tres investigaciones en ese campo (Alas y Moncada, 2012; Calderón e Iriarte, 2013; Moncada et al, 2012; Soriano, 2003). No obstante, a nivel de la educación pre básica, básica y media se registra una mayor cantidad de estudios nacionales sobre la equidad educativa (Alas y Moncada, 2010; PNUD, 2012; PREAL, 2005, 2010, 2015; UPN, 2012; Vélaz, 2008).

Entre los estudios revisados, el auspiciado por la Fundación Carolina y coordinado por Consuelo Vélaz de Medrano sobre “Equidad y Políticas Pública en Educación y Formación Básica: estudio de caso en América Latina, África Subsahariana y Magreb”

(Vélaz, 2008), es el estudio más reciente que se ubicó como el más integral, ya que analiza la equidad desde las dimensiones de acceso, procesos y resultados. De América Latina los dos casos estudiados son: Honduras y Guatemala, los otros países incluidos son: Marruecos y Senegal.

Este estudio proporciona insumos teóricos y metodológicos para el análisis conceptual de la equidad, establece indicadores claves para la revisión y evaluación del impacto de las políticas públicas en la equidad educativa. Su análisis parte de un modelo teórico que conceptualiza a la equidad como la concurrencia de la igualdad de oportunidades en tres dimensiones: a) Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad, es decir accesible por oferta suficiente, gratuita y cercana.

b) Igualdad de oportunidades en el tratamiento educativo, lo que implica la provisión de los servicios educativos: currículo, recursos de aprendizaje, metodología de enseñanza-aprendizaje y ambiente educativo, niveles y etapas obligatorias, similar para todos en contenido y calidad con medidas que sirvan para atender a la diversidad de necesidades educativas y dificultades de los centros educativo.

c) Y la igualdad de oportunidades para obtener buenos resultados internos y externos. Es decir, que independientemente de la diversidad del alumnado (ingreso socioeconómico, extracción sociocultural, género, lugar de residencia y diversidad étnica) todos puedan conseguir similares resultados de aprendizaje, promoción y titulación (resultados internos). De igual forma, en el ámbito externo, obtener equivalentes beneficios para la continuidad de los estudios, la inserción laboral, movilidad y participación social.

En la parte metodológica el enfoque es cualitativo, con un diseño etnográfico y de estudio de caso con la utilización de técnicas como la entrevista a profundidad con actores claves, grupos focales con beneficiarios directos e indirectos, estudiantes, docentes y padres de familia.

Entre otros estudios relevantes se ubica el de “Equidad en el sistema educativo hondureño” de Mario Alas y German Moncada (2010; 2012) y los informes de progreso

educativo de PREAL (2005-2010), ambos focalizados a los niveles que anteceden a la educación universitaria.

La equidad educativa en educación superior y las políticas públicas también son abordadas en una serie de estudios internacionales a nivel de organismos como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el PNUD, la UNESCO, y diversas universidades de México, Costa Rica, Chile, Venezuela, Colombia y Argentina.

Al revisar estas investigaciones nacionales e internacionales sobre equidad educativa, particularmente en la educación superior, se identifica un mayor énfasis en el análisis de la equidad desde el acceso y en menor porcentaje se observan estudios que abordan las dimensiones de proceso que incluye la permanencia, es decir aspectos relacionados con el rendimiento académico y los apoyos requeridos para asegurar los objetivos educativos y los resultados en función del éxito académico.

El Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Honduras 2012 “Reducir la inequidad: un desafío impostergable” (PNUD, 2012), se sitúa como uno de los estudios más amplios, que aborda la equidad en el sistema educativo hondureño incluyendo la educación superior en Honduras, elaborado desde un modelo de la ética del desarrollo humano y bajo una metodología cualitativa que incluyó entrevistas a profundidad y grupos focales con expertos, actores claves y beneficiarios de los servicios educativos, entre otros.

Los mayores insumos se orientan a datos y situación de la equidad en cuanto a acceso en la educación superior, es decir datos estadísticos en cuanto a cobertura y análisis de las mismas en relación con el resto de niveles educativos, y a las recomendaciones de medidas de discriminación positiva para revertir las cifras que muestran una gran deuda social del país en cuanto al acceso a la educación universitaria.

Uno de los datos relevantes es que la tasa bruta de cobertura de la educación superior en Honduras en el 2008 era de 18,7%, por debajo de la media latinoamericana

que es de 37.9% (PNUD, 2012, p. 86). Y a nivel del sistema educativo nacional por debajo de la cobertura en educación preescolar que es de 44%, de educación básica 94% y de educación media que es de 30.7% (PNUD, 2012, pp. 82-85).

No se muestra ningún dato, ni análisis en cuanto a la equidad educativa en la educación superior en las dimensiones de procesos y resultados. No obstante, estas dimensiones se abordan para el nivel de básica y media, al detallar datos y análisis sobre la eficiencia educativa, que incluye la repetición y la deserción escolar y de la calidad de los aprendizajes, mismo que consideran que es multidimensional.

El estudio del PNUD (2012) utiliza los resultados de la (PAA) Prueba de Aptitud Académica aplicada por la UNAH desde el 2006 para establecer las diferencias entre los resultados de la educación privada y la pública en Honduras.

El estudio de Vélaz (2008) deja el vacío de la equidad en el nivel de educación superior. Los autores Alas y Moncada (2012) abordan algunos elementos de la equidad en la educación superior, pero la amplitud del estudio radica en educación básica y media.

Otra investigación que aborda el tema de la equidad, es el de Moncada et al, titulada “El Proceso de Admisión en la UNAH: caracterización y trayectorias de aspirantes admitidos y no admitidos”. Corre bajo una metodología mixta focalizada en el perfil de los aspirantes que realizan la PAA y la trayectoria de una cohorte de estudiantes. Este estudio identifica problemas de equidad derivados del proceso de admisión en la UNAH.

Estudiantes de grupos vulnerables

De acuerdo con el Manual de Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables elaborado por la Red de Derechos Humanos y Educación Superior (Rdhes, 2014), si bien todos los seres humanos somos vulnerables, porque la vulnerabilidad es intrínseca a la naturaleza mortal de las personas, no todas las personas tienen la misma capacidad de resistencia frente a las diversas situaciones de la vida, de ahí que hablar de

vulnerabilidad conlleva también hablar de igualdad “porque no todos somos igualmente vulnerables” (p.13).

Bajo ese enfoque se precisa que son vulnerables “quienes tienen disminuidas por distintas razones sus capacidades para hacer frente a las eventuales lesiones de sus derechos básicos, de sus derechos humanos” p.14). A esta condición de vulnerabilidad se agrega una condición determinante que lleva a identificar a las personas en esta condición, como integrante de un determinado colectivo en condiciones de una evidente desigualdad material en relación con el colectivo mayoritario, según precisa este manual.

Es así como se considera que el género es la condición que determina que, las mujeres, sin ser una minoría numérica, están en situación de vulnerabilidad en relación con sus derechos; la edad es la condición que hace de los menores y adolescentes otro grupo vulnerable porque esa edad les implica dependencia y los vuelve invisibles jurídicamente; la discapacidad de diversa índole: de movilidad, sensorial, mental e intelectual también es una barrera de acceso al pleno ejercicio de los derechos; la pertenencia a etnias minoritarias, también conlleva a la exclusión que se traduce en desigualdades y lesiones graves en contra de los derechos básicos de estas personas.

El Manual para los Derechos Humanos de Grupos Vulnerables (Rdhes, 2014) identifica los siguientes grupos en esta condición: las mujeres, los niños /niñas y adolescentes; las personas con discapacidad; las pertenecientes a grupos originarios y afrodescendientes; los migrantes y las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales y personas transgénero.

La UNAH ha venido considerando como poblaciones estudiantiles en condición de vulnerabilidad a las personas con necesidades especiales o capacidades diferentes y a las pertenecientes a poblaciones indígenas y afrodescendientes (VOAE, 2013). Con la creación del área de inclusión dentro de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles (VOAE), se ubicaron en ella el Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales, PROSENE y el Programa de Pueblos Indígenas y Afrohondureños.

De estas poblaciones estudiantiles, la perteneciente a personas con necesidades especiales es la que tiene más años de recibir apoyo especial por parte de la UNAH, ya que en el año 1998 se creó como parte de la Dirección de Desarrollo Estudiantil hoy VOAEE, el PROSENE.

En el caso de la población estudiantil femenina, la atención como un colectivo vulnerable por el tema de equidad de género se atiende a nivel del Comisionado Universitario, responsable de velar, asegurar y proteger los derechos y libertades de los estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicios ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios (UNAH,2007).

A partir del año 2006 que comenzó a funcionar la PAA como requisito de admisión a la UNAH y como parte de la información que sobre ese proceso genera la Dirección del Sistema de Admisiones (DSA), se evidenciaron factores de falta de equidad en cuanto al acceso a la UNAH de aspirantes en desventaja socioeducativa, entre ellos, los pertenecientes a minorías étnicas y con necesidades especiales.

Ante esta situación y en atención a la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad aprobada en el año 2005 por el Congreso Nacional de Honduras y al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), del cual Honduras es firmante, el Consejo Universitario emitió el Acuerdo CU-092-010-2009 orientado al establecimiento de estrategias y acciones de mejora continua de la calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y egreso; la instauración de un sistema de información integrado sobre los procesos de ingreso, permanencia y promoción estudiantil y una estrategia encaminada a la integración del sistema educativo nacional.

El Acuerdo CU-092-2009 también aprobó la modificación del artículo 14 del Reglamento de Admisiones, permitiendo la realización de la PAA hasta por tres ocasiones en caso de que los aspirantes no logren acreditarla en el primer intento.

En los considerandos de este Acuerdo del 2009, se detalla que según los datos de la DSA, el 67.2 por ciento de los aspirantes originarios del departamento de Gracias a Dios, región donde habita el mayor porcentaje de la etnia misquita, eran admitidos, porcentaje que bajaba a 41% cuando los aspirantes eran graduados de colegios propios de esa zona. En el caso de los aspirantes con discapacidad, el porcentaje de admisión registrado al 2009 era de 77%, siendo los aspirantes sordos los menos admitidos, a una razón de solamente dos de 12 postulantes a ingresar a la UNAH.

El reglamento de estudiantes que se funda en 16 principios, dos de ellos: el de equidad e igualdad de oportunidades, en su artículo 4, párrafo 2, manda que la UNAH otorgará a todos los estudiantes universitarios el mismo tratamiento en la aplicación de sus normas y reglamentos, pero que en el caso “de los estudiantes especiales o con discapacidad se les proporcionarán las condiciones adecuadas para su admisión, ingreso, permanencia y egreso, sin perjuicio del cumplimiento de la ley”. Es importante señalar que el Censo 2013 del INE registra una población con discapacidad de 205,423 personas.

Por su lado, el estudio de Moncada et al, (2012) sobre la caracterización y trayectorias de aspirantes admitidos y no admitidos en la UNAH reporta que el 7% de los aspirantes pertenece a grupos étnicos y que son los pertenecientes a la etnia lenca y garífuna, quienes tienen más posibilidades de aprobar la PAA; mientras para los aspirantes de la etnia misquita la probabilidad de que aprueben la PAA es del 37%. Es de referir que en Honduras la población indígena y afrosdecendiente representa el 8.6% de la población total del país (INE, 2016).

En el caso de las mujeres, constituyen 51% de los aspirantes a la UNAH, pero de acuerdo con Moncada et Al., (2012) tienen más posibilidad de ingresar a la UNAH los aspirante varones con un porcentaje del 82 por ciento, en tanto en las mujeres el porcentaje de admisión es de 71.2 por ciento. Del total de la población del país, 51.2% son mujeres y 48.8% son hombres (INE, XVII Censo de Población y VI de Vivienda, 2013).

Una mirada desde estudios internacionales

El tema de la equidad educativa e inclusión de poblaciones en situación de vulnerabilidad en la educación superior, poco a poco se ha incorporado en la agenda de este nivel educativo. Se registran sobre este tema diversos estudios internacionales a nivel de organismos como la UNESCO, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en menor intensidad se ubican estudios propios de las universidades. La revisión realizada dio cuenta de estudios en países de la región latinoamericana, con porcentajes significados de población indígena o con avances en temas de igualdad social, tal es el caso de Argentina, Chile, Colombia, México, Cuba, Ecuador, Bolivia, Perú (Arias, 2017; Bruner, 2016; CEPAL, 2014, 2016; Chan, García y Zapata, 2013; Espinoza, 2013; García, 2013; Gort, Iñigo y Pérez, 2013; Hanne y Mainardi, 2013; López, 2005, 2012; Arias, 2017; Matto, 2008, 2009, 2012, 2015; Márquez-Ramírez, 2015; Ordorika, 2015; Pedroza y Villalobos, 2014; SITEAL, 2012; UNESCO, 2012; Zapata, 2011).

Dado lo complejo de la temática, ya que su análisis a nivel de la educación superior comporta una diversidad de factores que van desde lo económico, socioeducativo y cultural, para muchos autores el análisis de la equidad en la educación terciaria, aún resulta ser una problemática educativa y social poco explorada y estudiada en este nivel educativo (Espinoza, 2013). Pero es un tema vigente en la agenda de la educación superior a nivel de Iberoamérica y específicamente de América Latina, como se evidencia en las Conferencias Regionales y Mundiales de Educación Superior 2008 y 2018.

En ese sentido, Bruner (2016) en el Informe de la Educación Superior de Iberoamérica, precisa que en todos los países de la región se implementan políticas dirigidas a mejorar la equidad en el acceso a la educación terciaria de estudiantes proveniente de sectores en desventaja socioeconómica, mujeres, poblaciones indígenas y personas con necesidades especiales. Entre esas políticas para la equidad adoptadas en la región identifica las siguientes: medidas financieras como becas, créditos, subsidios

y otro tipo de ayuda económica; medidas para equidad de género y para la inclusión de poblaciones indígenas.

En esta misma línea, los hallazgos del estudio Inclusión Social y equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina (Ávila, García y Zapata, 2013) ubica cinco tipos de políticas de acción afirmativa en la educación superior en la región: 1) acciones de formación superior para el profesorado indígena, 2) sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales a través de cuotas implementadas en Brasil y la reserva de plazas o exoneración del examen de ingreso en Perú, 3) programa de becas y apoyo académico para alumnos indígenas o minorías étnicas previamente matriculados que se aplica en México, 4) universidades por y para indígenas creadas en Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua, 5) la puesta en operación de formaciones especializadas en Colombia.

Pese a estas políticas de equidad instauradas en la educación superior regional, los hallazgos reflejan que las mismas no han tenido los efectos esperados. Arias (2017) sostiene que en el caso de la educación superior en los países andinos se confirma una enorme distancia entre las políticas interculturales aprobadas y el ámbito de su aplicación en los sistemas universitarios.

En el estudio de Flores y Villalobos (2014) que analiza la equidad en la educación superior en Ecuador y Perú, se concluye que estas políticas compensatorias han tenido la falencia de mecanismos efectivos para su concreción, y por ello, todavía son notorias las limitaciones para la participación de los grupos vulnerables en la educación universitaria en esos países.

Por su lado, Ávila, García y Zapata (2013) sostienen que esa falta de efectos esperados de las políticas de equidad educativa sobre las poblaciones vulnerables se debe a que “se quedan a menudo en definiciones universales y abstractas” (p. 131), aunque también se registran experiencias con resultados que han pasado del discurso a lo real en favor de estas poblaciones excluidas.

La experiencia nos muestra que es posible encontrar evidencia sobre programas y políticas de acceso que han ido más allá de definiciones abstractas, mostrando resultados positivos entre colectivos usualmente excluidos como las mujeres, los afrodescendientes y los indígenas. Estos grupos presentan actualmente mejores indicadores de acceso a la educación superior, apoyados por políticas de acción afirmativa, medidas contra la discriminación, y también por políticas sectoriales y programas de transferencias condicionadas u otros para el desarrollo económico o empoderamiento de sus contextos familiares” (p.131).

En países como México para ampliar las oportunidades de acceso a poblaciones en desventaja socioeconómica y étnica se promovieron desde el año 2001 diversas medidas, entre ellas: la diversificación de perfiles institucionales y de oferta educativa en los Estados, lo que dio como resultado la creación de nuevas universidades interculturales; asimismo, la ampliación de programas en modalidad abierta y a distancia, programas flexibles con salidas intermedias. Se creó el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, PRONABES, que funciona con la participación de los gobiernos estatales y seis instituciones de educación superior federales. En el periodo académico 2011-2012 a través de este programa se otorgaron 320 mil 828 becas, de las cuales el 56.47% favorecieron a mujeres y 43.53%% a hombres; y el 12.66% se otorgó a personas provenientes de poblaciones indígenas (Alcántara y Navarrete, 2014).

En el caso de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, la UNESCO a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, IESAL promueve desde el año 2008 el proyecto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina” para atender las demandas y necesidades de formación superior para estos sectores.

Matto (2008) registra la existencia de cerca de 50 experiencias en el ámbito de la educación superior para poblaciones indígenas y afrodescendientes, desarrolladas en 11 países de América Latina. Entre estas se ubican: La Universidad Maya en Guatemala, el sistema de universidades interculturales mexicanas, programas para la inclusión de individuos a través de becas o sistema de cuotas y el programa de la Fundación Ford desarrollado en cuatro países latinoamericanos para favorecer la inclusión de individuos a través de actividades académicas y valorización de la identidad.

También refiere que desde finales de la década de los ochenta las instituciones de educación superior públicas y privadas vienen implementando programas de becas y cuotas para mejorar el acceso a la universidad de poblaciones indígenas y afrodescendientes, sin embargo, estos avances son menores en relación a los otros niveles educativos y “las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar sus estudios en IES 'convencionales' resultan alarmantemente inequitativo” (Mato, 2008, p.27). Igual evidencia señala Arias (2017) al indicar que en la región Andina “la integración y titulación exitosa de los estudiantes indígenas en los programas regulares de estudio es incipiente” (p.6).

En países como México donde de sus 105 millones de habitantes, 13 millones es población indígena, se han definido políticas de equidad para la educación superior de esta población en dos vías: la primera orientada a la atención individual como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, coordinado por la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, y el Programa México Nación Multicultural coordinado por la Universidad Nacional Autónoma de México. Y la segunda, políticas enfocadas a la población indígena como colectivo minoritario donde entran la creación de las universidades interculturales (Silas, 2011 en Alcántara y Navarrete, 2014).

El programa coordinado por ANUIES funciona en 18 universidades mexicanas, donde opera una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas. Entre la asistencia educativa que se les brinda está: cursos de nivelación, actividades extracurriculares, asesorías en pares, talleres, seminarios, tutorías; cursos de interculturalidad para profesores; apoyo para gestiones en trámites de becas, ayudas económicas, comedores, vivienda y vinculación (Gómez, 2011 en Alcántara y Navarrete, 2014).

Las universidades indígenas también se han creado en Bolivia. Aquí operan tres universidades con una oferta de 13 carreras en total: la universidad Aymara “Tupac Katari”, Quechua “Casimiro Huanca”, y la Guarani “Apiaguaiki Tümpa” (Espinoza, 2013). Mato (2009) da cuenta de 22 Instituciones Interculturales de Educación Superior en

América Latina en diversos países como Argentina, Bolivia, Ecuador; México y Nicaragua; en este último funciona la Universidad de las Regiones de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN.

La URACCAN tiene una población que supera los 7 mil estudiantes que proceden en su mayoría de la etnia Miskita, le siguen Mayangnas, Rama, Garífunas, Mestizos y Creoles. Ofrece 8 postgrados, 15 licenciaturas, 7 técnicos superiores, 8 diplomados un técnico medio y 12 cursos libres (Mato, 2009).

El fundamento de los diseños curriculares de su oferta educativa es la pertinencia socio cultural y son producto del consenso de los líderes indígenas fundadores y los diferentes sectores de la región que incluyeron en estos currículums en enfoque multicultural de la población beneficiaria.

En cuanto a las personas con discapacidad, Bruner indica que es en el Informe de la Educación Superior 2016 donde se incluye por primera vez datos sobre este grupo de población vulnerable. Al respecto precisa que la mayoría de los países disponen de normas legales y reglamentarias para facilitar el acceso a la educación superior de las personas con alguna discapacidad.

Estas normas habitualmente se refieren a la necesidad de promover un modelo inclusivo dentro del sistema regular de educación, sin establecer distinciones por nivel, pero rara vez se traducen en políticas y mecanismos concretos, ya sea de financiamiento o regulación que impulsen a las instituciones de educación superior a facilitar el acceso efectivo de estudiantes con necesidades especiales” (Bruner, 2016, p.125).

El mismo informe precisa que a nivel Centroamericano, existen acciones a favor de este sector estudiantil que van desde normativa nacional obligatoria en cada país y a nivel institucional, para la inclusión de las personas con necesidades especiales en la educación superior. Asimismo, acciones y proyectos particulares a nivel de cada universidad.

Por ejemplo, en Costa Rica se dispone de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad No. 7600 y la Política Nacional de Discapacidad 2011-2021, PONADIS, que promueve el acceso universal y la equidad, y establece la provisión de apoyo y ayuda técnica a los estudiantes con necesidades especiales. En el sistema de educación superior costarricense, El Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado, establece disposiciones relacionadas con la igualdad de oportunidades, la disponibilidad de infraestructura adecuada y el acceso sin discriminación para los colectivos con discapacidad (Bruner, 2016).

En el caso específico de la Universidad de Costa Rica, UCR, González y Gross (2012) precisan que se disponen a nivel de política institucional del Eje de Cobertura, Equidad y Accesibilidad con el propósito de desarrollar acciones para garantizar oportunidades y acceso de todos los servicios educativos de ese centro a los grupos con necesidades educativas especiales en todas las sedes de esa institución.

En esa línea de acciones, la UCR dispone del Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad, CASED, la Escuela de Orientación y Educación Especial, la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad, CIMAD, el Sistema Integrado de Bibliotecas, Documentación e Información y el Departamento de Docencia; instancias que junto a la Comisión Interuniversitaria de acceso a la educación superior del Consejo Nacional de Rectores, CONARE, impulsan esfuerzos para fortalecer los apoyos de asesoría y soporte para la población estudiantil con discapacidad (González y Gross, 2012).

El servicio y apoyo que se brinda a los estudiantes con discapacidad es desde el proceso de admisión, a fin de que cada aspirante de este colectivo poblacional, obtenga los apoyos requeridos en función de su situación y necesidad particular en la aplicación de su examen de ingreso a la universidad. Para cada tipo de discapacidad se han establecido adecuaciones en las pruebas de aptitud académica que van desde: tiempo adicional, tamaño de grupo, escribientes, lectores, prueba impresa en braille, intérprete de LESCO, intérprete oral, mobiliario adaptado, ubicación especial y aula accesible. En 2011, un total de 1422 aspirantes con necesidades especiales se inscribieron para

realizar la prueba de aptitud académica en las siguientes universidades de Costa Rica: UCR, Universidad Nacional, UNA y el Instituto Tecnológico, TEC (González y Gross, 2012).

En el caso de equidad de género, a nivel mundial, de acuerdo a la Unesco (2012) en los últimos cuatro decenios la matrícula en la educación superior se ha expandido en todo el mundo con una ventaja de crecimiento a favor de las mujeres, ya que la matrícula de mujeres en este tiempo se elevó a casi el doble en relación a la matrícula masculina. Evolución que se debe en parte “a un cambio de mentalidad en el terreno social y familiar acerca de la educación de la mujer” (p.77) y, además se debe a la presión internacional para reducir las disparidades entre los sexos. Sin embargo, sostiene que ese incremento a favor de las mujeres “no siempre se ha traducido en una mejora de sus oportunidades profesionales, sobre todo en cuanto a la posibilidad de dedicarse a la investigación después de obtener el doctorado” (p.74).

En esta misma línea, Bruner (2016) señala que pese a registrarse una progresiva feminización de la educación superior en Iberoamérica, el acceso de las mujeres a la universidad es desigual en relación con los hombres en cuanto a áreas del conocimiento, es decir, que la mayor matrícula de mujeres se registra en carreras del área de ciencias sociales, educación, servicios y administración; en tanto en el campo de la ciencias y tecnología, ingeniería, industria y construcción “los varones tienen una participación relativa superior” (p. 99).

Zapata (2011), por su lado, también defiende esta mirada debido a que aún persisten factores discriminatorios que determinan el ingreso, la permanencia y la movilidad de las mujeres en el mundo universitario como:

Los estereotipos dominantes frente a estudiantes y científicas que forman parte del sistema académico; la asociación de la carrera universitaria al modelo de las biografías masculinas, que se apoya en la correspondiente división del trabajo e ignora el problema estructural de la conciliación de la familia con el trabajo científico; la estructura del mercado de trabajo que ofrece menos oportunidades a las mujeres y un mayor número de inseguridades en el ejercicio de la profesión; la presión que

exige a los científicos y las científicas una gran flexibilidad y una entrega absoluta a la profesión para poder avanzar en las estructuras jerárquicas del campo científico (p.36).

Si bien los datos reflejan que la matrícula de las mujeres, en la mayoría de los países de la región, supera o se equipara a la de los hombres (Bruner, 2016), hay otros aspectos de permanencia y egreso, pocos explorados y estudiados, como el de las estudiantes mujeres y a la vez madres solteras, y el “sexismo académico” como señala Acuña-Rodríguez (2014) porque “las instituciones universitarias no han asumido que esta problemática también se da dentro de ellas”(p.93).

En ese sentido, algunos autores señalan que la equidad de género es una meta aún no alcanzada en las universidades, porque todavía persisten diferencias que favorecen a los varones en el acceso y permanencia por áreas disciplinares; de igual forma persisten problemas de acoso, hostigamiento y violencia de género. Por ello, erradicar la desigualdad de género es un reto ya que todavía se manifiesta y reproduce al interior de las Instituciones de Educación Superior (Ordorika, 2015).

La revisión de la literatura y de los estudios citados reflejan que hay avances en la educación superior de la región en cuanto a la adopción de políticas y acciones para favorecer la equidad de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, es decir, quienes están en desventaja socioeconómica, mujeres, indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad. No obstante, estos esfuerzos resultan insuficientes para superar la inequidad en el acceso, permanencia y titulación de personas vulnerables a la educación superior (Acuña-Rodríguez, 2014; Alcántara y Navarrete, 2014; Ávila, García y Zapata, 2013; Espinoza, 2013; Flores y Villalobos, 2014; Zapata, 2011).

Otro aspecto a superarse es la falta de información suficiente para evaluar el impacto de esas políticas y esfuerzos en pro de la equidad y la inclusión. Estas autoras afirman que las universidades que implementan este tipo de acciones afirmativas “no han integrado a sus bancos de datos algunas variables imprescindibles para poder medir tal impacto” (Ávila, García y Zapata, 2013, p. 144).

1.3 Enfoques y modelos teóricos de la equidad

El denodado trabajo de las Naciones Unidas por lograr que la educación sea un derecho humano para toda la humanidad ha generado el desarrollo de un sin número de estudios a nivel de Iberoamérica sobre la equidad educativa, con mayor énfasis en la equidad en educación básica y secundaria que a nivel de la educación superior.

Bajo este contexto surgen distintos enfoques teóricos para estudiar la equidad educativa, vinculados a la justicia, la igualdad, y al desarrollo humano (Rawls, 1972; Sen 2009, 2003, 2002; Roeder, 1995; Haq, 2005; citados en PNUD, 2012). De acuerdo con las Naciones Unidas, el concepto de equidad se refiere a la justicia en el reparto y el acceso a los bienes y servicios que favorecen el bienestar de las personas. Por tanto, la inequidad puede definirse como la falta de justicia en el acceso a los mismos (PNUD, 2012, p. 17). Desde la visión sistémica del paradigma de desarrollo humano, la equidad, junto a la eficiencia y la libertad son valores de la ética del desarrollo humano. De acuerdo con el PNUD el combate a la inequidad y la promoción de la equidad son esenciales para que las personas puedan desarrollar capacidades y aprovechar las oportunidades para escoger el estilo de vida que tienen razones para valorar; por ello deben ser consideradas en el diseño y gestión de políticas públicas (PNUD, 2012).

En esa misma línea que opta por el término de equidad en lugar de igualdad, el European Group for Research on Equity in Educational Systems, EGREES (2005 en Velaz, 2008), basado en las teorías sobre la justicia e igualdad establece ocho principios de la justicia en la educación que orientan la selección de indicadores sobre equidad. Estos principios tienen como sustento las siguientes teorías:

La teoría libertaria (hace referencia al grado de libertad que ofrece al ciudadano el sistema educativo), *la teoría comunitaria* (para la cual la justicia es un valor cuyo significado varía según las comunidades), *la teoría utilitarista* (que combina la máxima provisión de educación con los méritos individuales, por lo que se interesa sobre todo por la eficiencia del sistema), *la teoría de Rawls* (centrada en la “igualdad de oportunidades sociales” y por ello en la discriminación positiva de los desventajados), *la teoría de Walter* (según la cual las desigualdades en educación no deben depender

de las desigualdades económicas ni políticas, ni se producen del mismo modo), *la teoría de la responsabilidad* (que combina el principio de compensación- igual resultado para igual trabajo- y el de recompensa - igualdad de recursos para igualdad de talentos-, en un equilibrio de aquellos aspectos que dependen del individuo con aquellos que le vienen dados (p. 17-18).

Con base en esas teorías, el EGREES (2005 en Vélaz, 2008) establece los principios de la justicia en educación, que a su juicio deben orientar la selección de los indicadores sobre equidad y señalan que:

1. Los indicadores deben permitir la discusión en el contexto de las diversas teorías sobre la justicia en educación.
2. Las desigualdades educativas relevantes para la mayoría de los recursos o servicios distribuidos en el contexto escolar pueden ser agrupados en tres categorías principales: diferencias entre individuos, desigualdades entre grupos (por clase, género o hábitat) y proporción de individuos que se consideran por debajo del umbral mínimo de logros y equidad educativa.
3. Entre las diferencias de las personas, las más importantes a considerar son aquellas de las que las personas no pueden escapar (como el origen social y nacional, el sexo o la discapacidad de nacimiento).
4. Entre los beneficios distribuidos por el sistema educativo se debe concentrar en aquellos cuya justa distribución es más importante para la persona o para la vida democrática del país (los aprendizajes: habilidades, actitudes, cualificaciones, la empleabilidad, el gasto público en educación y la extensión de la escolarización).
5. Es importante no medir solamente las desigualdades en los resultados de la educación, sino también las desigualdades situadas en el contexto del sistema educativo y las que se dan en el propio proceso de enseñanza (por ejemplo por las bajas expectativas de los docentes hacia algunos colectivos de alumnos).
6. Es importante comprender las injusticias que se instalan en la vida escolar, como la forma en que el centro trata a los niños.
7. Puesto que un sistema educativo justo también es un sistema que favorece la justicia social, los indicadores deben estar referidos no sólo a las

desigualdades educativas (inequidad interna), sino también a los efectos sociales o políticos de esas desigualdades (inequidad externa).

8. El sistema de indicadores ha de medir las desigualdades, pero también la percepción de las mismas; debe identificar la opinión de los ciudadanos sobre la equidad en el sistema educativo actual, los criterios que subyacen a esos juicios.

Los expertos sostienen que el análisis empírico de la equidad exige dotar de significado y precisar el concepto de equidad, es así como Vélaz (2008) toma como referencia los aportes de los estudios del European Group for Research on Equity in Educational Systems, EGREES, (2005), OCDE (2006, 2010), UNESCO (2007) y Vélaz (2008).

En esa misma línea se ubica el modelo de Marchesi (2000) para estudiar las desigualdades en educación en América Latina que establece como variables de estudio de la equidad: clase social, zona urbana y rural, alumnado con necesidades educativas especiales, de minorías étnicas, enseñanza pública versus privada, género y etapas o niveles educativos.

Asimismo, Tiana (2007 en Vélaz, 2008) identifica tres dimensiones de la equidad en educación: igualdad de recursos, igualdad de oportunidades e igualdad de resultados.

A través de la revisión teórica preliminar se comprueba la complejidad del tema de la equidad, y su avance en el debate filosófico, social y educativo para definirla y establecer parámetros para su estudio, análisis y medición.

Su complejidad radica en sus nexos estrechos con temas como la justicia, la igualdad, las desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas de corte estructural tanto a nivel interno de los países, como de las instituciones educativas y de una sociedad globalizada.

Asimismo, se evidencia que son los altos niveles de desigualdad social, que a nivel mundial se traducen en millones de personas sin acceso a sus derechos

socioeconómicos y culturales básicos, evidenciados en el caso de América Latina en los informes de la CEPAL (2014), lo que ha provocado un interés en el estudio y análisis científico de la equidad, fundamentado desde el enfoque de desarrollo humano sostenible que a partir de 1990 se impulsa desde las Naciones Unidas.

Desde ese enfoque que potencia el bienestar del ser humano como fin de todo Estado y sociedad, la equidad se focaliza a eliminar todas las barreras que impiden al individuo el goce de sus derechos fundamentales para vivir dignamente. Barreras que desde el enfoque del desarrollo humano se consideran injustas, innecesarias y socialmente evitables.

En el caso de la equidad en educación, esta cobra auténtico sentido, como la vía para posibilitar que todos los niños y jóvenes sin importar su condición social, económica, religiosa, de raza, sexo, procedencia étnica u otra condición de vulnerabilidad, gocen del derecho a la educación en sus distintos niveles educativos, que le permitan desarrollar las capacidades y libertades que le son inherentes a toda persona.

Vélaz (2008) opta por un modelo que analiza la equidad partiendo de la definición de la equidad educativa como la concurrencia de la igualdad de oportunidades en tres planos: a) Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad (educación accesible por oferta suficiente, gratuita y cercana), b) Igualdad de oportunidades en el tratamiento educativo y, c) Igualdad de oportunidades de obtener buenos resultados.

Bajo esta conceptualización aparte de dotar de significado a la equidad de manera integral al incluir la dimensión de acceso, proceso y resultados, se establecen los indicadores que permiten medir este fenómeno socioeducativo. Esta definición es congruente con el análisis y aportes que se ha hecho desde la educación superior, específicamente de sus conferencias regionales y mundiales de 1996, 1998, 2006 y 2008 respectivamente y desde estudios de especialistas en educación superior como Bruner (2011, 2016), Lemaitre (2005), Rama (2010) y de Tunnermann (2011).

No cabe duda, que existen evidencias científicas y mandatos internacionales que propugnan por el cumplimiento del derecho humano a la educación y por la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En Honduras la realidad educativa y específicamente la del nivel superior expuesta en las diversas investigaciones revisadas (Moncada y Alas, 2012; Moncada et al., 2012; PNUD, 2012), obliga al Estado y a la sociedad hondureña, específicamente a la UNAH por ser la responsable constitucional del desarrollo de este nivel educativo, a priorizar el estudio de la equidad educativa desde una óptica integral, que deriven en propuestas reales y científicas que contribuyan a reducir el contexto actual de inequidad, reflejado en parte, en la baja cobertura de la educación universitaria hondureña, que oscila entre el 16 y 18%, de acuerdo al PNUD (2012) y la DES (2016).

Es en este escenario que se consideró útil y necesario desarrollar un estudio orientado a estudiar de manera holística la equidad en la UNAH, específicamente en la población estudiantil en situación de vulnerabilidad. La misma se concibió desde una mirada descriptiva y comprensiva en el acceso, el proceso y resultados educativos; teniendo en cuenta el sistema educativo hondureño en su conjunto, las necesidades educativas del individuo a lo largo de toda la vida y el derecho humano a la educación, como potenciadora para el goce de otros derechos humanos.

1.4 Formulación del problema

De acuerdo con la literatura revisada sobre la educación superior y la equidad educativa hondureña (Alas y Moncada, 2012; Bruner, 2011, 2016; DSA, 2015; Moncada et al., 2012; OREAL, 2012; PNUD, 2012; SITEAL, 2016), se identifican diversas problemáticas educativas, entre ellas: la baja cobertura en el nivel superior, comparada con los niveles básico y medio, y también en relación con la cobertura universitaria de otros países de la región, superando solo a Guatemala.

Asimismo, un acceso a la educación superior que favorece a los estudiantes de los quintiles de ingresos económicos más altos, es decir los quintiles 4 y 5; en estos quintiles el ingreso es de 3,194 y 8,701 lempiras, montos que equivalen a 130 y 341

dólares respectivamente (INE, 2017). Alas y Moncada (2012) precisan que el 77.6% de la población con nivel de educación superior se ubica en el quintil 5, mientras ese porcentaje en el quintil 1 es de 1.5%.

Estos mismos autores sostienen que las desigualdades en los resultados de aprendizaje están relacionadas con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, ya que “a menor situación económica de los alumnos, menores son los resultados de aprendizaje” (89). Agregan, que estas diferencias en el logro educativo también se constatan con relación al tipo de centro educativo privado o público, y son los alumnos del sector privado los que obtienen niveles de aprendizaje más altos.

De igual forma, los informes de los resultados de la PAA de la UNAH muestran que son los alumnos procedentes de los colegios privados los que obtienen los puntajes más altos (DSA, 2013). En el Informe 2013 la DSA detalla que de los primeros 20 institutos donde se ubican los aspirantes que obtuvieron los puntajes más altos en la PAA, los primeros 10 son privados, aparece un público en el lugar 11 y luego un segundo en el lugar 21. Lo anterior se traduce en un acceso asimétrico e inequitativo en función de la situación socioeducativa de los aspirantes a la educación terciaria del país.

De igual forma se identifica, a nivel del país y de la UNAH una limitada cantidad de estudios holísticos que aborden la equidad en la educación superior tanto a nivel de su acceso, de proceso formativo y de los resultados educativos; y la necesidad de visibilizar a nivel de información cuantitativa y cualitativa la situación de poblaciones estudiantiles vulnerables.

Es en los informes de los resultados de la PAA 2010-2015 en donde se precisa información sobre resultados obtenidos por estudiantes con discapacidad, grupos étnicos y mujeres. En cuanto a la población étnica, Moncada et al. (2012) señala que entre los admitidos a la UNAH, “predomina la población no étnica (86.8%), seguida de los isleños (70%), siendo los menos admitidos los miskitos (37%) y los tawakas (40%)” (p. 72), Sostiene que esos datos muestran que son las etnias geográficamente desfavorecidas las que ven afectadas sus aspiraciones de ingresar a la UNAH.

Por ello se considera que ahondar en estos temas a través de los estudios científicos correspondientes es una necesidad, a fin de generar información y conocimiento que se traslade a las instancias responsables para la definición de políticas educativas y sociales que mejoren la calidad y equidad en el sistema educativo y por ende en la educación superior hondureña.

Para la UNAH, como responsable constitucional de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior nacional, el abordaje investigativo de esta problemática es un imperativo por ser el estado en materia de educación universitaria. Estudiar el tema de la equidad educativa a su interior y bajo un enfoque holístico de acceso, proceso y resultados se constituye en un insumo científico valioso para conocer su situación y generar datos para la toma de decisiones y propuestas nacionales.

El problema por investigar responderá a la siguiente pregunta principal:

¿Cuál es la situación de la equidad en el acceso, proceso y resultados en los estudiantes de grupos vulnerables de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el período 2010-2016?

De forma detallada responderá a las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Qué indican las estadísticas y la normativa nacional e institucional sobre la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH?
2. ¿Cuál es la percepción sobre la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el acceso, proceso y resultados a nivel de las autoridades, docentes y estudiantes?
3. ¿Cuáles son las vivencias de los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en torno a la equidad en el acceso, proceso y resultados?
4. ¿Cuál es la óptica de los docentes y autoridades de la UNAH sobre la equidad educativa (acceso, proceso y resultados) en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH?
5. ¿Cuál es la situación de los estudiantes de grupos vulnerables en el acceso, proceso y resultados en la UNAH de acuerdo con las estadísticas, normativa institucional y las perspectivas de estos alumnos, docentes y autoridades?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Comprender la situación de la equidad en el acceso, proceso y resultados educativos, en los estudiantes de grupos vulnerables de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el período 2010-2016.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar las condiciones de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH según las estadísticas y la normativa institucional.
2. Indagar la percepción sobre la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el acceso, proceso y resultados, a nivel de las autoridades, docentes y alumnos.
3. Describir las vivencias de los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en torno a la equidad en el acceso, proceso y resultados.
4. Describir la situación de la equidad educativa en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH, desde la óptica de los docentes y autoridades universitarias.
5. Interpretar la situación de la equidad en grupos vulnerables en cuanto al acceso, proceso y resultados educativos en la UNAH integrando las estadísticas, normativa institucional y las percepciones de los alumnos, docentes y autoridades de la UNAH.

1.6 Justificación del problema

La equidad social es un tema de pertinencia actual ante los altos niveles de pobreza y desigualdad social que envuelve a la región latinoamericana. De acuerdo a la CEPAL (2014, 2016) Honduras es el país más desigual de la región, sólo arriba de Guatemala, situación que repercute en cifras negativas en temas como la salud y la

educación ya que “La persistencia de la pobreza y de altos niveles de desigualdad no sólo conlleva costos personales para quienes la sufren, sino que también, en términos sociales y económicos, afecta a la sociedad como un todo” (CEPAL, 2016, p.15).

Es por ello que en las últimas décadas se registran esfuerzos para que los países establezcan políticas públicas para la equidad, que coadyuven a la construcción de una sociedad donde todos los ciudadanos gocen de los derechos fundamentales que les aseguren una vida digna como sujetos de derechos económicos, sociales, políticos y culturales.

Es en este contexto que la equidad educativa viene ocupando espacios de análisis y estudio en toda la región. En el caso de Honduras este abordaje es pertinente dado la baja cobertura en niveles educativos como la educación media y la educación superior. La primera con una cobertura abajo del 30% y la segunda, abajo del 20% (INE, 2016; Bruner, 2016, DES, 2016).

La UNAH que según el artículo 160 de la Constitución de la República es el Estado en materia de educación superior, atiende el 43% de la cobertura total nacional en este nivel educativo (DES, 2016). En su nueva Ley Orgánica promulgada por el Congreso Nacional en diciembre de 2004 y publicada en el Diario Oficial La Gaceta en enero de 2005 como en el modelo educativo de la UNAH aprobado en el 2009, la equidad se establece como un principio en el quehacer institucional.

Por ser un tema reciente dentro de la normativa educativa institucional, se consideró la necesidad de disponer de investigaciones que deriven en información científica que apoye y oriente a la comunidad universitaria para la toma de decisiones y acciones académicas para contribuir a que la equidad se convierta en teoría y práctica en la convivencia universitaria en toda la UNAH y, específicamente, en la población estudiantil que forma parte de poblaciones vulnerables.

A través del estudio sobre la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH durante el período 2010-2016 se pretendió obtener información

sobre cómo se entiende, se vive y se siente la equidad desde la experiencia de actores claves de la dinámica educativa y formativa en la UNAH: autoridades, docentes y estudiantes. Asimismo, desde lo que reflejaban las estadísticas institucionales en cuanto a ingreso, permanencia y graduación.

Los resultados de este estudio se constituyen en un insumo para el abordaje integral de un problema de inequidad que la UNAH viene planteando con mayor intensidad a partir del año 2006 ante la aprobación de la Prueba de Aptitud Académica, como requisito de ingreso a la UNAH. Los resultados anuales de la aplicación de esa prueba reflejan menores posibilidades de acceso, a aspirantes de colegios públicos, ubicados en áreas rurales, de poblaciones indígenas y afrodescendientes que aún conservan su lengua autóctona y de personas con algún tipo de discapacidad como los ciegos y sordos (Acuerdo CU-O-092, 2009 DSA, 2010-2016; Moncada et al., 2012).

Los resultados de este estudio proveen de información científica a toda la UNAH: autoridades y órganos legisladores para la definición de políticas académicas bajo el principio de equidad; a docentes, gestores académicos y estudiantes para el diseño de programas de sensibilización y acción docente y estudiantil para programas de empoderamiento sobre el tema de la equidad desde su definición, comprensión y aplicación en la vida universitaria; y al sistema de educación superior y educativo en general del país porque facilita datos desde la mirada de los distintos actores del proceso educativo en la UNAH para ir reduciendo inequidades y generar mecanismo y acciones conjuntas e integrales para una sociedad y sistema educativo con equidad.

En relación con investigaciones previas sobre la equidad en el país y en la UNAH (Calderón e Iriarte, 2011; Moncada et al., 2012; Alas y Moncada, 2008, Alas y Moncada, 2012) esta investigación “La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016” se desarrolló incorporando aspectos metodológicos nuevos, a nivel de enfoque, diseño y actores. Con el propósito de obtener un abordaje integral de la equidad en sus dimensiones de acceso, proceso y resultados, lo que exigió un planteamiento mixto considerando el paradigma de la complejidad (Villalobos, 2017; Morin, 1999; Gurdian, 2010).

Se trabajó bajo un método etnográfico posibilitando mayor riqueza de información cualitativa tomada desde las vivencias de las personas directamente vinculadas con la realidad educativa y la equidad en la UNAH, quienes deben ser los beneficiados directos de acciones de equidad, es decir, estudiantes en alguna situación de desventaja socioeconómica: minorías étnicas, con discapacidad y mujeres; autoridades, quienes tienen la responsabilidad de legislar y direccionar la UNAH; y, docentes responsables de conducir el proceso formativo en las aulas universitarias.

A nivel teórico se cubrió el vacío de conocimiento en el tema de la equidad en la UNAH, desde una visión holística, y particularmente, incluyendo la mirada de la población estudiantil en situación de desventaja socioeconómica. Ya que la revisión de la literatura permitió constatar mayor cantidad de estudios sobre la equidad en el resto de niveles del sistema educativo del país y con un énfasis mayor en cuanto al acceso (Moncada y Alas, 2008, 2012; PNUD, 2012; Rápalo y Salgado, 2012; Velaz, 2008).

Se trabajó bajo una conceptualización de la equidad educativa como la concurrencia de la igualdad de oportunidades en el acceso, procesos y resultados (Velaz, 2008), ello permitió una mirada analítica que cubrió todo el ciclo desde el ingreso, recorrido por el proceso formativo hasta la finalización o resultado del logro educativo en la universidad, o sea, desde la admisión, matrícula, permanencia y titulación. Todo ello sustentado en la teoría de justicia distributiva de John Rawls, que establece los principios de diferencia positiva a favor de las poblaciones en situación de desventaja socioeconómica.

1.7 Fundamentación paradigmática

A la luz de los desarrollos del paradigma de la complejidad o pensamiento complejo de Edgar Morin, quien aboga por la ruptura de una visión unidireccional y disgregada del conocimiento social y científico y defiende la mirada multidisciplinar y multidimensional, como la vía para comprender la complejidad del ser humano y la sociedad, en esta investigación se utilizaron los paradigmas interpretativo y positivista,

los cuales se integraron de forma práctica y complementaria para acceder al objeto de estudio.

Una de las características del paradigma de la complejidad de Morin es sustentar la paradoja de lo uno y lo múltiple. Bajo la complejidad, los hechos reales se estudian dentro de un contexto único, global, multidimensional, y desde su propia complejidad “se trata de ver las partes-contexto- y la totalidad-globalidad-para analizar una situación dada” (Guardian, 2007, p.62).

El paradigma interpretativo se plantea como la perspectiva predominante que guía este proceso, el cual se caracteriza por la construcción del conocimiento desde una perspectiva ideográfica (Aponte y Peña, 2017; Briones, 2002; Sandín, 2003), cuya finalidad es comprender e interpretar la realidad social a través de los significados y percepciones que las personas atribuyen al fenómeno de estudio. En esta línea, se trabajó un proceso de interpretación y comprensión del acceso, proceso y resultados de la equidad en la UNAH a partir de las experiencias de los estudiantes, docentes y autoridades.

Por su lado, el paradigma positivista propone un modelo de racionalidad científica basada en el empirismo donde el sujeto descubre el conocimiento teniendo acceso a la realidad mediante sus sentidos, su racionalidad y los instrumentos que utilice para captarla de manera adecuada. Postula que la realidad existe fuera del sujeto y es independiente de quien la observa. En esta investigación, el papel del paradigma positivista es de complemento al interpretativo, por lo que tiene un menor peso.

Con base en lo anterior, la presente investigación se desarrolló considerando la complejidad de la realidad educativa objeto de estudio y de los sujetos participantes. Se hace uso de ambos enfoques y se complementan para producir un conocimiento integral de la equidad, que se obtiene desde la visión general que aportan las estadísticas institucionales en las dimensiones de acceso, proceso y resultados de los estudiantes con discapacidad, de grupos étnicos y mujeres. Y desde una visión particular de las verbalizaciones basadas en las experiencias y percepciones sobre la equidad desde de

los diferentes actores participantes (estudiantes de grupos vulnerables, docentes y autoridades).

Para la complementación metodológica, en la que la integración ocurre “en la interpretación de los datos obtenidos de los métodos involucrados” (Villalobos, 2017, p. 414) se combinan instrumentos y técnicas de análisis, como la triangulación a partir de las fuentes; se comparan magnitudes de las variables o frecuencias de las verbalizaciones de los participantes y se integra la descripción estadística del contexto educativo con los significados expuestos por los informes para una comprensión integral de la equidad en la UNAH.

Capítulo II: Marco teórico

Más de seis décadas han transcurrido desde que el 10 de diciembre de 1948 los estados miembros de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) plasmaran su firma en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De esa fecha al Siglo XXI, la lucha de la ONU por hacer prevalecer esos derechos en cada uno de sus Estados miembros no se ha detenido, y en el caso específico, del derecho a la educación establecido en el artículo 26 de esa Declaración, le siguen serie de acuerdos e iniciativas internacionales que propugnan lograr una educación de calidad con equidad para todas las personas, entre ellas, la Convención de Derechos de la Niñez en 1989, hasta el Foro Mundial por la Educación (Dakar 2000), la Declaración de los Objetivos del Milenio (ODM) suscrita en el 2000 y las Conferencias Mundiales de Educación Superior de 1998 y 2009.

Este aumento en el nivel de conciencia en los Estados y la comunidad internacional, en el sentido que la educación es un derecho humano de todas las personas, evidencia un interés creciente por el tema de la equidad educativa, registrándose una serie de modelos teóricos, metodológicos y estudios que intentan aportar al debate científico del tema y, por ende, al cumplimiento de este derecho.

En el caso específico de la equidad educativa en la educación superior, los ODM han puesto su mirada en ella plasmando el objetivo que reza: “Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (OREAL, 2012). Aunque en menor medida, que en los niveles prebásico, básico y medio, se ubican análisis orientados a estudiar la equidad educativa en la educación universitaria. En el marco de la educación para todos, la equidad educativa se coloca como el primer desafío de la educación universitaria de cara al logro de los objetivos de desarrollo del milenio, plazo que vence en el 2015; “el primer desafío de los sistemas de educación terciaria de la región, es asegurar la equidad de su expansión, transformándose en palancas de promoción y movilidad social” (Oreal, 2012, pp.95).

En ese sentido, se considera que adentrarse al estudio de la equidad en la educación superior en Honduras, amerita, en primer lugar, una claridad respecto a su conceptualización. Vélaz (2008) sostiene que aún el término de equidad está sometido a una serie de interpretaciones, aunque el fortalecimiento, en las últimas décadas de la investigación sobre el tema, ha generado consensos en cuanto a ciertos principios y dimensiones. Autores como Lemaitre (2005) y Moya (2011) coinciden en que la equidad es un tema complejo y que su análisis implica incluir varias dimensiones.

La revisión teórica del estudio de la equidad educativa, implica, además, profundizar en los distintos sistemas de indicadores, que estudiosos del tema han creado como un mecanismo que conlleve a establecer panoramas científicos claros sobre la realidad de la equidad en la educación mundial, regional y nacional. En ese sentido, el presente capítulo tiene como punto de partida la reflexión teórica del derecho humano a la educación y particularmente el derecho humano a la educación superior. Se ahonda en las corrientes del pensamiento y en el debate sobre la educación superior como un bien público, como un derecho humano en contraste con la visión de mercado que orientan algunos enfoques de la educación superior como un servicio educativo comercial. Se transita, además, por el camino conceptual de la equidad educativa como parte de la equidad social; las diversas teorías que sustentan diversas interpretaciones y definiciones de la equidad, con énfasis en la teoría de justicia distributiva. Con base en los distintos modelos teóricos se penetra en los principios y dimensiones según el enfoque correspondiente y los indicadores para el análisis de la equidad educativa.

En el marco de los análisis de la educación para todos y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de las Conferencias Regionales y Mundiales de la Educación Superior se da una mirada a la educación superior en América Latina hasta precisar en la educación superior en Honduras, con mayor énfasis en la UNAH como responsable constitucional de organizar, dirigir y desarrollar el nivel de educación superior.

Este marco teórico es producto de la revisión de la literatura sobre educación superior y equidad educativa, los dos eslabones de este estudio. Para ello se consideraron los puntos relacionados con la educación como derecho humano, la justicia

como equidad, el desarrollo humano, la equidad educativa y la educación superior, abordados por teóricos e investigadores como: John Rawls; Amartya Sen, Consuelo Vélaz, Carlos Tunnermann, Norberto Fernández Lamarre, José Joaquín Brunner, José María Lemaitre, Claudio Rama, Xavier Gorostiaga y José Francisco Segre. Se consideran estudios más próximos a la realidad educativa hondureña, tal es el caso del estudio sobre Equidad y Políticas Públicas en Educación y Formación Básica de Consuelo Vélaz de Medrano (2008) y del Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2011, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, los informes sobre la educación superior en Iberoamérica (Brunner, 2011, 2016) de Unesco (Oreal, 2013), sin menoscabo del análisis e incorporaciones de aspectos teóricos revisados en otros estudios y textos sobre equidad, educación superior y particularmente estudios en el tema de la equidad en la educación superior.

2.1 La educación como derecho humano

Tras dos guerras mundiales que marcaron la historia de la humanidad, el año 1948 es un hito histórico para los habitantes del planeta tierra, en tanto la ONU logró que 48 de sus estados miembros plasmaran su firma en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se constituye en un documento garante de los derechos fundamentales de todos los seres humanos que habitan el globo terráqueo.

Esta declaración lleva implícito que el fin supremo de todo Estado es la persona humana y el bien común, en tanto toda persona tiene derechos que corresponden a su propia condición humana, principios que se deben trasladar a la normativa constitucional de cada país miembro de la ONU.

Los derechos humanos se entienden como el conjunto de normas, socialmente exigibles (de obligatorio y general respeto), que se fundamentan en esos valores de la naturaleza humana, cuya aceptación y práctica garantizan una relación armónica entre las personas y la sociedad, entre el individuo-hombre o mujer y la ley, entre el ciudadano y la ciudadana y entre éstos y el poder político (IIDH, 1994, p. 25).

En la ruta por lograr estamentos normativos internacionales para la garantía de una vida digna de todos y todas y una convivencia mundial armónica y pacífica, la ONU

logró que en 1966 sus países miembros firmaran el Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos y el Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales que expresa:

Los derechos económicos, sociales y culturales se consideran derechos de igualdad material por medio de los cuales se pretende alcanzar la satisfacción de las necesidades básicas de las personas y el máximo nivel posible de vida digna. Por su parte, los derechos civiles y políticos son los que persiguen la protección de los seres humanos contra los abusos de autoridad del gobierno en aspectos relativos a la integridad personal, a cualquier ámbito de la libertad y a la existencia de la legalidad y garantías específicas en procedimientos administrativos y judiciales (CNDH, 2012, p.2).

Los derechos civiles y políticos, como los económicos, sociales y culturales son considerados derechos humanos básicos. En ese sentido, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada en Viena en 1993, estableció su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación, así como la obligación de otorgarles el mismo peso y consideración (CNDH, 2012).

En relación con el derecho humano a la educación, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), en su artículo 26 expresa:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción fundamental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores, será igual para todos en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darles a sus hijos.

Pasar de la declaración al cumplimiento de estos preceptos, sigue siendo una tarea pendiente, en la mayoría de las naciones suscriptoras de los mismos, especialmente en los países menos desarrollados, específicamente en América Latina considerada por la CEPAL como la región más desigual del planeta.

Las políticas insensibles a la protección de los niños y las niñas y a las necesidades especiales de las personas jóvenes y adultas que viven en el analfabetismo, por ejemplo, agravan la exclusión de casi mil millones de personas a quienes actualmente se niega el derecho humano a la educación (Muñoz, 2009, p.7).

Por ello, al acercarnos a la segunda década del siglo XXI, ya no tiene vigencia la discusión de si la educación es o no un derecho humano, está demás evidenciado que en todos los niveles educativos es y debe ser un derecho universal de todos.

El derecho humano a la educación desde la educación prebásica o inicial, básica, o elemental, secundaria, profesional y técnica y superior es ratificado en el Pacto Internacional por los Derechos Económicos, Sociales y Culturales que en su artículo 13 y 14 reza:

Derecho a la educación. Implica orientar la educación al desarrollo de la personalidad humana, la dignidad y el respeto a los derechos humanos. Reconoce la obligatoriedad de la primaria gratuita; la generalización de la secundaria y la accesibilidad de la enseñanza superior en función de las capacidades, implementando progresivamente su gratuidad; asimismo, contempla continuar la educación de adultos; desarrollar programas de becas, y mejorar las condiciones materiales de los maestros, así como el derecho de padres y tutores de elegir la educación de sus hijos o pupilos (Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, 2012, p.9).

La Observación General No. 13 de este pacto, aprobada en 1999 por el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, otorga al derecho a la educación una importancia adicional, bajo el sustento que posibilita el logro de otros derechos esenciales para una vida digna, y que la aplicación plena del mismo está lejos de ser una realidad en muchos países, producto de obstáculos estructurales.

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente, salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia,

la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico (Observación General No, 13, 1er. párrafo.).

La Observación No. 13 aprobada a los artículos 13 y 14 en el marco de la XXI Reunión del Comité por los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1999 establece, además, que el derecho a la educación implica más que el simple acceso a un centro educativo y, para ello sostiene, que la educación en todas sus formas y niveles debe cumplir con cuatro dimensiones interrelacionadas: la accesibilidad material y económica-que incluye la no discriminación-, la disponibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.

La *Accesibilidad* implica la no discriminación, la igualdad, la accesibilidad económica y material. La *no discriminación* es un deber del Estado y las instituciones educativas deben asegurar que la educación sea accesible a todos, sin distingo de sexo, lengua, raza, religión, ideología y características específicas de procedencia. La *accesibilidad material* se articula a la disponibilidad, y se correlaciona con la *accesibilidad económica*, que establece la gratuidad para la educación primaria, en tanto que, para la educación secundaria y superior se dispone que deberá estar al alcance de todos, mediante la aplicación progresiva de su gratuidad, que se extiende no solo al concepto de cupo, matrícula, sino a la dotación de materiales de apoyo para el desarrollo del proceso educativo (uniformes, transporte, alimentación escolar).

La disponibilidad se refiere al número de instituciones y programas de enseñanza en las cantidades suficientes y bajo las condiciones pedagógicas necesarias para un espacio educativo, entre ellas, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información.

La aceptabilidad educativa implica la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos que habrán de ser aceptables, es decir, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para todos los estudiantes y, cuando proceda, para los padres

La dimensión educativa de *la adaptabilidad* implica que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Bajo lo prescrito tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en el pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el derecho humano a la educación en todos sus niveles, no debe concebirse como un simple enunciado, debe ser más que ello, debe constituirse en un compromiso ético y social de todos. El derecho humano a la educación, al igual que el resto de derechos humanos, debe ser vida como el aire que se respira a cada instante de la existencia humana. Debe trascender a la acción de todos los Estados y de sus ciudadanos, especialmente de los que tienen el poder de decisión y de contribuir con sus riquezas a la construcción de una sociedad con igualdad de condiciones y justicia social para todos.

Vernor Muñoz en su texto “El mar entre la niebla: el camino de la educación hacia los derechos humanos” hace una reflexión profunda sobre esos elementos claves que deben considerarse para que el mundo pueda aspirar a una realidad, hoy utópica, como lo es, que todos y todas los ciudadanos y ciudadanas del planeta gocen de ese derecho a una educación que promueva el desarrollo integral del ser humano en igualdad de condiciones y en armonía con el planeta, como también lo plantea Edgar Morin (2003).

La educación es, entonces, además de una garantía individual, un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía; no se reduce a un período de la vida sino al curso completo de la existencia de los hombres y las mujeres (Muñoz, 2012).

Una mirada reflexiva lleva a identificar dos mundos paralelos, uno ideal y otro real. El de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aún utópica y la realidad de miles de personas, que no ven satisfechas sus necesidades elementales, como el 60 por ciento de hondureños que según el INE (2016) viven en situación de pobreza.

Los datos de pobreza, que anualmente comparten organismos como la CEPAL y las Naciones Unidas, refleja que muchos Estados que deben ser garantes de estos derechos, cada vez más se alejan del cumplimiento de esas garantías individuales básicas, situación que golpea con fuerza la región latinoamericana considerada la más desigual del mundo.

2.1.1 Iniciativas y acuerdos internacionales para el derecho humano a la educación

Prevalece en la comunidad mundial un amplio consenso en considerar a la educación como posibilitadora del logro de otros derechos humanos y como eje estratégico para el desarrollo de las naciones, por esto los esfuerzos internacionales por lograr que este derecho trascienda a la vida real de los ciudadanos no se han detenido desde que fue proclamado como inherente a la vida el ser humano. Como bien lo expresa la UNESCO, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1998).

Jacques Delors, responsable del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, “La educación encierra un tesoro”, resalta además, la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio mágico, sino como una vía “ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras” (p.13).

Bajo ese sentido, se derivan iniciativas de las Naciones Unidas para hacer prevalecer el cumplimiento del derecho a la educación. Es así como el 20 de noviembre de 1989 se aprueba como Tratado la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que reconoce que los niños, personas menores de 18 años, son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones.

La Convención de los Derechos del Niño se constituye en una legislación internacional de cumplimiento obligatorio para todos los países suscriptores de este tratado internacional. Su firma derivó en aprobación de leyes nacionales de protección a los derechos de la niñez pactado en ese documento. En el caso de Honduras se dio paso a la aprobación del Código de la Niñez y las Adolescencia, el 5 de septiembre de 1996 mediante Decreto No. 73-96 del Soberano Congreso Nacional, como preámbulo a la celebración del Día Internacional del Niño el 10 de septiembre de cada año.

En su artículo 28 la Convención Internacional de los Derechos del Niño establece que los Estados partes “reconocen los derechos del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados...”(p.22).

Las Naciones Unidas y las agencias responsables de la educación y de los derechos de los niños y jóvenes han mantenido la mirada permanente en el cumplimiento del derecho a la educación, así se llega a la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos celebrada en Jomtien en 1990. Diez años más tarde se celebra la Declaración del Milenio (ONU, 2000) que ratifica la educación como un derecho humano y como un elemento esencial para que las naciones progresen en el logro de su desarrollo y consiga la reducción de la pobreza. Precisa el compromiso de velar para que al 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y porque tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza. Asimismo, los Estados firmantes se comprometen a elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes de todo el mundo la posibilidad real de encontrar un trabajo digno y productivo y de aunar esfuerzos por lograr la plena

protección y promoción de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todas las personas en todos los países.

Ese mismo año se suscribe el Marco de Acción de Dakar (2000) que establece que:

Todos los niños y niñas, jóvenes y adultos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender y asimilar conocimiento, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a desarrollar al máximo, los talentos, capacidades y personalidad de cada persona con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

Los Estados suscriptores del Marco de Acción de Dakar (2000) en el numeral 6 de esa Declaratoria se comprometieron al logro de seis objetivos para el 2015:

i. extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

ii. velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

iii. velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

iv. aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

v. suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

vi. mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (P.8).

2.1.2 Mirada integral del sistema educativo

En el marco del concepto de educación a lo largo de la vida y, por consiguiente, bajo la óptica que la educación es un *continuum* que implica los distintos niveles en que se estructuran los sistemas educativos de la región y el mundo, se considera pertinente una mirada integral del proceso formativo que a lo largo de su desarrollo personal y profesional y ciudadano lleva a cabo cada persona. Por eso se hace necesario una reflexión, aunque breve sobre cada uno de los niveles educativos, todos ellos integrados y vitales para que el individuo logre su realización plena como persona.

Como bien lo indica Gorostiaga (1995) al cuestionar la decisión de algunos sectores y organismos internacionales que propugnan por reducir los recursos para financiación de la educación superior priorizando la educación básica, afectando “dañinamente el continuo integrado del proceso educativo que cubre desde la educación preescolar, a los postgrados y a la investigación más sofisticada” (p.88).

En Honduras de acuerdo a la Ley Fundamental de Educación, aprobada según decreto del Poder Legislativo No. 226-2011, el Sistema Educativo Nacional está formado por la Educación Formal, la Educación No formal y la Educación Informal “los tres componentes son interdependientes y ofrecen opciones formativas diferentes y complementarias, acordes con los principios de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia de la educación”, precisa el Artículo No. 15.

Asimismo, de acuerdo al artículo No. 20 de esa ley, la Educación Formal está compuesta por cuatro niveles: Educación Pre-básica, Educación Básica. Educación Media y Educación Superior, y según al artículo 157 de la Constitución de la República, “la educación en todos los niveles del sistema educativo formal, excepto el nivel superior, será autorizada, organizada y supervisada exclusivamente por el Poder Ejecutivo a través de la Secretaría de Educación Pública. Esta ley en sus artículos del 21 al 24, define cada uno de los niveles que la conforman y establece que desde el nivel pre-básico hasta el medio, la educación es gratuita y obligatoria.

2.1.2.1 La educación inicial y básica

Bajo lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez, el énfasis se ha focalizado en exigir a los Estados la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica, término que hasta hace pocos años era entendido como educación primaria, que comprendía en países como Honduras, el ciclo de formación de los siete a los 12 años (6 años), es decir del primero al sexto grado.

En el caso de Honduras con la Nueva Ley de Educación promulgada por el Congreso Nacional en el año 2011, se establece que la Educación Pre-Básica, cubre de los cuatro a los seis años y manda como requisito para ingresar a la educación básica haber cursado al menos un año de educación pre-básica, siempre que en las zonas existan condiciones de cobertura. La Educación Básica está compuesta por nueve grados, que deben cursarse en las edades que oscilan entre los seis y los catorce años; y se divide en tres ciclos secuenciales y continuos de tres años cada uno.

Al revisar los datos del Instituto de Estadísticas y Censos, INE (2016), Honduras registra una cobertura de 34.6% en el nivel de pre básica (3-5 años). Este dato es preocupante ya que, mientras en países como Honduras apenas cubren la educación inicial con un año de obligatoriedad, los estudios de la neurociencia, la psicología, literatura y lingüística revelan el potencial de aprendizaje y la importancia que para el desarrollo cognitivo, emocional y afectivo significan los cinco primeros años de vida (Wolf, 2008; Kuhl y Meltzoff, 2010).

El avance se observa en el 93% de cobertura en el primer ciclo de educación básica, que de primero a sexto grado (6-11 años). Pero ese porcentaje baja a 52.1% en el segundo ciclo, que comprende de séptimo a noveno grado (12-14 años) (INE/EPH, 2016).

Estos datos permiten observar el avance en el primer ciclo de la educación básica y el rezago en el nivel prebásico y segundo ciclo de básica. Es en el periodo de séptimo

a noveno grado que comprende las edades de 12 a 14 años, donde se observa la mayor exclusión educativa. El Quinto Informe Estado de la Región del Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible PEN-CONARE (2016) también evidencia que en Honduras las tasas de deserción educativa se producen entre los 12 y 15 años de edad y similar comportamiento se observan en Guatemala, Nicaragua y El Salvador.

Al igual que hace una década, el sistema educativo hondureño sigue mostrando que su mayor estancamiento se ubica en el segundo ciclo de la educación básica, cuando quienes concluyen el sexto grado buscan continuar séptimo, octavo y noveno grado. En esta etapa se ubican los pre-adolescente y adolescentes con edades de 12 a 17 años, fase crítica proclive a la inserción en grupos antisociales como las maras, si no se cuentan con oportunidades educativas ni de empleo. De acuerdo a Unicef un estudio sobre maras y pandillas 2007-2009 “estimaba los integrantes en esas agrupaciones en más de 5,000 adolescentes” (UNICEF, 2011, p. 4).

Los datos del Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en Honduras precisan que 318, 000 niños y adolescentes hondureños, de 5 a 17 años ni estudian ni trabajan, y se registra además, la temprana inserción de los adolescentes al trabajo, que se ubica a los 14 años los excluye de oportunidades educativas y sociales (UNICEF, 2011).

De acuerdo al Programa para el Progreso de la Educación en América Latina (PREAL), aunque el país registra un avance en la cobertura de educación básica, y se logró avanzar de una escolaridad de 4.8 años en 1999 a a 7.7 años para el 2013, estos datos siempre colocan a Honduras entre los últimos lugares a nivel de la región en tema de mejora educativa. La situación se agrava, sostiene PREAL, al encontrar datos que indican que de 100 alumnos que ingresan a primer grado, solo 22 culminan hasta noveno grado sin repetir grado (PREAL, 2015).

En esta misma línea de análisis, el último Informe Nacional de Desempeño Académico 2017, de la Secretaria de Educación y del Proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras, MIDEH (2018), revela que del 2008 al 2015 hay un

estancamiento en cuanto a la cobertura educativa en el tercer ciclo de la educación Básica y el nivel Medio.

A partir de los 11 años los datos de cobertura no muestran datos importantes en el período 2008-2015. Este es un dato de gran significado al analizar el progreso educativo en cobertura, pues, pone en evidencia que los avances no solamente han sido pequeños e insuficientes para alcanzar los estándares regionales, sino que además se han concentrado en los primeros años de educación formal, estando prácticamente estancados los datos de tercer ciclo de Básica y del nivel Medio desde 2008 (SEP-MIDEH, 2018, p. 26).

2.1.2.2 La educación secundaria

La educación secundaria es el semillero de la educación universitaria, por esto, su mirada adquiere una importancia evidente. En Honduras lograr la equidad al menos en el acceso a la educación media, es aún una tarea pendiente ya que, apenas el 31.7%(15-17 años) es decir, tres de cada 10 jóvenes tiene la oportunidad de estudiar en un centro de educación media (INE, 2016). Lo anterior se traduce en la exclusión de la educación secundaria de 434,856 jóvenes, potenciales estudiantes de este nivel educativo, “esto representa una barrera significativa para el desarrollo humano de los hondureños y hondureñas del país” (PNUD, 2012, p.85).

El panorama descrito es desalentador para el país, en tanto, desde hace más de una década la CEPAL sostiene que concluir la enseñanza secundaria constituye el umbral educativo mínimo para reducir la posibilidad de vivir un futuro en situación de pobreza (CEPAL, 2014; CEPAL, 2002; CEPAL/OIJ, 2004 y 2008 citado en Rico y Trucco, 2014).

Es así que finalizar este ciclo educativo es fundamental para que la persona adquiera las destrezas básicas que exige un mundo globalizado y democrático y para que las personas puedan ejercer sus libertades y apropiarse de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda su vida.

De igual forma, posibilita el acceso a niveles mínimos de bienestar que cortan los mecanismos de reproducción de la desigualdad y la pobreza, debido a que “para lograr una incorporación al mercado laboral que asegure un nivel de vida con condiciones mínimas de bienestar, se hace necesario concluir 11 o 12 años de estudio formal dependiendo del país” (CEPAL, 2010b en Rico y Trucco, 2014, p. 10). La UNESCO por su parte, sostiene que la educación secundaria es una vía de ascenso social y económico, aunque junto a la educación inicial y superior presenta grandes asimetrías en su cobertura (UNESCO, 1998).

El Quinto Informe del Estado de la Región de PEN CONARE (2016), advierte del “fuerte rezago” de la educación secundaria en Centro América, situación que se agudiza en el ciclo diversificado, en donde sólo Costa Rica supera el 80% de cobertura bruta. Honduras registra una cobertura de 44%, y en Nicaragua y Guatemala “más del 60% de los y las jóvenes está fuera del sistema educativo en este nivel” (PEN-CONARE, 2016, p.372). Es en este punto donde las cifras nacionales muestran que las políticas públicas sociales y educativas han sido poco efectivas en el avance de los objetivos de la Educación para Todos.

En ese sentido, la gran brecha en su cobertura, el fracaso y el abandono escolar y la falta de pertinencia social se constituyen en grandes desafíos para la educación secundaria en América Latina (ERCA, 2016; Ferreira et al., 2017; UNESCO 1998).

Por su lado, Bruner (2011) precisa que en Latinoamérica, además de las dispares tasas nacionales de conclusión de la educación secundaria, se observan diversas trayectorias escolares durante el ciclo obligatorio y precisa que, “Los casos más extremos se observan en Guatemala y Honduras donde más de la mitad de los y las jóvenes no ingresan o desertan del sistema escolar” (Bruner, 2011, p.57).

La inserción temprana al mercado laboral por razones económicas, los embarazos y la maternidad precoz en el caso de las adolescentes, asociado al no ejercicio de los derechos reproductivos, así como una cierta “desafección con el sistema educativo y

social”, son parte de los motivos de abandono de las jóvenes de la educación secundaria (Rico y Trucco, 2014, p.7).

En Honduras el rezago en la educación secundaria se profundiza por el alto nivel de exclusión social entre los jóvenes de 15 a 24 años. De acuerdo al CONARE (2016) el porcentaje de exclusión social en este segmento de la población hondureña es del 66%; mientras que en Costa Rica es del 49%, indicando que el 61% de esta población tiene algún nivel de inclusión educativa. La situación se agudiza en Honduras porque “el 27% de los jóvenes de 15 a 24 años ni estudia ni trabaja; porcentaje que en Guatemala es de 25, en El Salvador de 24%, Nicaragua 15%; Costa Rica 16% y Panamá 18%.”(PEN, CONARE, 2016, p. 379). Mientras las cifras del INE (2016) reportan que el 25.3% de los jóvenes hondureños entre 12 y 30 años no estudian ni trabajan, lo que vuelve más crítico y desesperanzador el presente y futuro nacional, dado que Honduras es un país donde la edad promedio de su población es de 22.5 años.

Debido a que algunos países, como Honduras poseen sistemas educativos con una estructura lineal que incluye la educación pre básica, la educación básica, la educación secundaria y la educación superior o universitaria, mejorar la cobertura, la calidad y la equidad en los niveles básico y secundario es esencial para elevar la cobertura y la equidad en la educación superior.

2.1.2.3 La educación superior

De acuerdo con la Unesco (1998) la enseñanza superior es la responsable de la formación al más alto nivel académico y científico, constituyéndose en uno de los motores del desarrollo económico en la sociedad y en uno de los polos de la educación a lo largo de toda la vida. Expresa que, además es depositaria y creadora de conocimientos y el principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la humanidad.

Es por esto que en un mundo donde el conocimiento adquiere un valor insoslayable en relación con los bienes materiales, la enseñanza superior y las

instituciones educativas que la ofrecen adquieren mayor relevancia porque a causa de la innovación y del progreso tecnológico “las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieren un nivel elevado de estudios (Unesco, 1998, p.162).

Son las universidades, según la Unesco, las que agrupan el conjunto de funciones asociadas al progreso y la transmisión del saber: la investigación, innovación, enseñanza y formación y la educación permanente.

En el marco de los instrumentos de las Naciones Unidas que estipulan la educación como un derecho humano, la educación superior se establece como derecho en función de los “méritos respectivos”, nivel de excepción que coloca a este nivel educativo en situación desigual, en tanto no se le da el estatus de obligatoriedad y gratuidad.

Esta situación de la no obligatoriedad de la educación superior parece seguir una ruta de cambio, ya que en la era actual ante tantas demandas de conocimiento y competencias, lo que hoy se considera una educación básica se ha ido complejizando. En ese sentido, López Segrera (2012) apunta que son varios los países que plantean el aumento del ciclo de educación obligatoria, ya que la sociedad actual, cada vez más, demanda conocimientos, habilidades y destrezas que se busca que la escuela garantice.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 establece que:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; *el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*”.

El tema del derecho humano a la educación superior “en función de los méritos respectivos”, abre, desde mi punto de vista, un nuevo debate, en relación con esta condicionante sobre la cual hay muchas interrogantes aún sin respuestas y mucho menos consensos. ¿Qué implican estos méritos? ¿Quién los define o establece? ¿Qué sucede

con las personas que no poseen los méritos académicos por situaciones no atribuibles a ellos, sino a la naturaleza o al sistema socioeducativo desigual? Las respuestas a estas interrogantes, seguro dan lugar a un estudio más preciso al respecto.

La situación de la educación superior en el mundo, en particular en América Latina, presenta grandes brechas, sin embargo su aumento y demanda ha ido en aumento. Este nivel educativo se encuentra en una nueva dinámica de transformación, expansión, masificación y universalización.

Datos de la Unesco (1998) reflejan que de 1970 a 1990 la matrícula mundial en educación superior pasó de 28 millones a 60 millones y a 1995 ascendía a 82 millones de estudiantes. En Iberoamérica la matrícula aumentó de 1.8 millones en 1970 a 21.7 millones entre 2013-2014 (Bruner, 2016). En América Latina en la actualidad el sistema superior registra cerca de 20 millones de estudiantes, 10, 000 instituciones y 60,000 programas (Ferreiro et al., 2017).

Rama (2010) refiere que la matrícula en educación superior registra un ascenso sostenido a partir de la década de los noventa, lo que significa que anualmente se incorporan a las universidades cerca de 135 mil nuevos estudiantes. Entre 1994 y el 2003 el aumento fue de 83%, lo que para el 2005 significó una matrícula que superaba los 15 millones de estudiantes.

A nivel mundial ese crecimiento en el acceso a la educación superior, según la UNESCO, no ha sido equitativo, ya que se ha agudizado aún más la disparidad que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo, y en particular, los países menos adelantados.

Asimismo, ha sido una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza entre los propios países, incluso, en algunos de los más desarrollados y más ricos.

La Declaración Mundial de Educación Superior celebrada en 1998 expresa:

Recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos", y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a "hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior".

2.1.3 El derecho humano a la educación superior

Dos movimientos o dos enfoques se pueden identificar en cuanto a la educación superior como un derecho humano, el que se expresa y reafirma en la Primera y Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en 1998 y 2009 respectivamente, donde se enfatiza que la educación superior es un bien público y el conocimiento derivado de ella como un bien social al servicio de la humanidad.

En su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico. Como se destaca en la Declaración Universal de Derechos Humanos, "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (Artículo 26, párrafo 1).

En ese sentido, Tunnerman (2011) sostiene que bajo esa Declaración no es aceptable declarar a la educación superior como "un bien público global", ya que el calificativo de global lleva implícito la no sujeción a cada Estado y la incorporación sutil a la órbita de la Organización Mundial de Comercio (OMC) "sacándola de la jurisdicción de los estados nacionales, y por lo mismo, renunciando éstos a toda regulación o normativa que impida su libre circulación y comercio", (p.61).

El mismo autor establece la necesidad de no confundir la internalización con la globalización: “La globalización es el flujo de tecnologías, de economía, conocimiento, gente, valores e ideas a través de las fronteras,” (p.60). Por su parte, la internacionalización de la educación superior, según Tunnerman, es la manera en como la universidad responde a los impactos de la globalización respetando la individualidad de cada nación. De igual forma, advierte que tampoco deben verse como sinónimos la internacionalización de la educación superior con la transnacionalización de la educación terciaria “que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales”, (p.60).

De acuerdo con la Declaración Mundial de la Educación Superior, la internacionalización de la educación universitaria se orienta a la cooperación internacional solidaria entre las universidades con énfasis en la cooperación horizontal y basada en el respeto a la cultura e idiosincrasia e identidad de cada país, que derive en el establecimiento de redes académicas interuniversitarias, explica.

Desde la óptica de Rama (2006) la educación superior:

Se está conformando como un bien público internacional, en cuya regulación la comunidad internacional tiene responsabilidades. Frente al concepto del bien público, que sólo establece la regulación a escala nacional y en general, sobre lo privado, la internacionalización comienza a imponer un nuevo enfoque de la educación superior como un bien público internacional, dadas las complejas responsabilidades de todos los Estados por la calidad, acceso y pertinencia de la educación (p.22).

En esta dinámica de globalización comercial aparece el enfoque de concebir la educación como un servicio educativo y “bien transable”, en contraposición a la declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 que ratifica que la educación superior es un “Bien público”, se originó un movimiento a lo interno de la Organización Mundial del Comercio, OMC, que promovió desde inicios de los 90 el Acuerdo General del Comercio de Servicios, AGCS. En 1999 la OMC definió los servicios regulados por el AGCS incluyendo la educación, bajo el argumento que si los gobiernos aceptaban la existencia de proveedores privados en la educación, la misma debe ser

tratada como servicio comercial, y por lo tanto, deber ser regulada en el marco de la OMC (Guarga, 2008).

El crecimiento de la población estudiantil en la educación superior, especialmente en instituciones educativas privadas, generando cantidades millonarias de ingresos al año, en países como Estados Unidos es a juicio de algunos estudiosos del tema, el interés que empuja a la OMC y a los países favorecidos a incluir a la educación superior como un servicio comercial.

En ese sentido, Guarga (2008) expone que:

Puede hacerse una estimación primaria del mercado global del subsector de la ES considerando que hoy se tienen unos 100 millones de estudiantes de grado de ES en el mundo y que para el 2020 se tendrán 125 millones. De ellos, hoy cursan en el ámbito privado el 31.5% (Member States Unesco Questionnaire) con porcentajes más altos en los países en desarrollo y más bajos en los países de Europa Occidental. Tomando un costo anual mínimo por estudiante de 1000 US\$ (en Europa occidental el costo es de 11,270 US\$/estudiante) se tendría hoy un mercado de no menos de 31,500 millones de dólares americanos, en el ámbito privado y en el mundo (p.9-10).

Otra estimación que hace Guarga es en relación con los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económica, OCDE, donde se calcula de manera conservadora que el comercio internacional de servicios educativos asciende a los US\$ 30,000 millones, lo que corresponde a aproximadamente 3% del total del comercio de servicios en el área.

Tunnerman refiere que, según estimaciones de la Unesco, en el 2000 los proveedores transfronterizos de cursos a distancia, semi presenciales y virtuales atendieron una demanda de 1.8 millones de estudiantes, cantidad que para el 2025 se espera sea de 7.2 millones: “Estos servicios son ofrecidos por 41 compañías privadas que cotizan sus acciones en las bolsas y son quienes venden estos servicios (19 de Estados Unidos, 13 de Asia pacífico, 2 de Europa, 2 de Sudáfrica y 2 de Canadá)” (Tunnerman, 2011, p.63).

Esa evidencia sostiene, que en un mundo globalizado la educación superior se constituye en un recurso valioso de exportación para algunos países desarrollados, en particular para los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y Nueva Zelandia. Las pretensiones de la OMC en relación con la educación como un servicio comercial provocó el rechazo de distintas organizaciones educativas mundiales e iberoamericanas.

En la III Reunión Cumbre de Rectores de Universidades Públicas Iberoamericanas llevada a cabo en Porto Alegre en abril del 2002, los rectores aprobaron una declaración que fue enviada a los gobiernos de España, Portugal y países de América Latina, en la que reafirman los compromisos asumidos por los gobiernos y la comunidad académica internacional en la Conferencia Mundial de París de 1998, en relación con la consideración de la educación superior como bien público y solicitan a los gobiernos de sus países que no suscriban ningún compromiso en esa materia en el ámbito del AGCS (Guarga, 2008).

También se sumaron a este respaldo la Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), en representación de 92 universidades y escuelas universitarias, públicas y privadas, sin ánimo de lucro canadienses; la American Council on Education (ACE), en representación de 1.800 universidades y escuelas universitarias acreditadas, otorgantes de título, en Estados Unidos; la European University Association (EUA), en representación de 30 congresos nacionales de rectores y 537 universidades individuales del continente europeo; el Council for Higher Education Accreditation (CHEA), en representación de 3.000 universidades y escuelas universitarias acreditadas, otorgantes de título, y 60 reconocidos acreditadores de instituciones y programas en Estados Unidos.

Todas ellas en notas dirigidas a sus gobiernos y a la OMC enfatizan el rechazo a la inclusión de la educación en las negociaciones del AGCS, debido al hecho de que la “educación no es una mercancía” y al carácter público de la misma que debe ser regulado por los organismos competentes que defina cada Nación (Guarga, 2008).

Ante la alta demanda de formación universitaria que exige el siglo actual que deriva en la masificación de la educación superior, como muestran los datos de la Unesco

(2005), Rama (2010) y Brunner (2016), los problemas de financiamiento y la expansión de la educación superior privada y transfronteriza se advierte el peligro de la mercantilización de la educación superior, que al parecer es un hecho real.

Es innegable que los servicios educativos han cobrado una importancia económica considerable: en 2002, el mercado mundial de la enseñanza superior representaba más del 3% de la totalidad del mercado de los servicios, y en algunos países los servicios de este nivel de enseñanza constituyen incluso una de las principales partidas de exportación. La OCDE ha calculado que en el 2000 los ingresos obtenidos por los Estados Unidos con la aceptación de estudiantes extranjeros en sus universidades ascendieron a 10.290 millones de dólares, esto es una cifra muy superior al conjunto del gasto público en enseñanza superior de toda América Latina. Los Estados Unidos son, además, el país del mundo que atrae al mayor número de estudiantes extranjeros. Vienen después el Reino Unido, Alemania, Francia y Australia. (Unesco, 2005, p. 97).

La educación superior es un derecho de todo ciudadano o ciudadana que habiendo culminado los ciclos educativos previos desee ingresar a ella. Esto obliga a democratizar el acceso a la educación superior, basada únicamente en los méritos de los aspirantes, sin admitirse discriminaciones fundadas en la raza, el género, el idioma, la religión, las incapacidades físicas o en consideraciones económicas, culturales o sociales, enfatiza la CMES de 1998 y 2009. “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, establece uno de los principios proclamados en la Conferencia Regional de Educación Superior en 2008.

2.1.4 La educación superior: orígenes, evolución y sus desafíos

Hablar de la educación superior es remitirse al origen de las primeras universidades. Hacer un viaje histórico al siglo XII y situarse en la ciudad de Bolonia, Italia, cuna de la Alma Mater Studiorum Universita Di Bologna; transitar por Francia, sede de la Universidad de Paris o Universidad de la Sorbona; atravesar el Reino Unido y recorrer la Universidad de Oxford y Cambrigde y llegar a España donde nace en 1218 la Universidad de Salamanca, alma Mater del resto de universidades iberoamericanas.

En su recorrido milenario, la universidad del siglo XII no ha dejado de crecer, y en el siglo XXI se ha expandido dando lugar a un nuevo concepto: el de educación superior

o educación terciaria, orientada a impartir a un alto nivel de complejidad y especialización (CINE-UNESCO, 2011). En esta mirada cronológica se observan tres momentos que enmarcan el desarrollo de las universidades: el surgimiento medieval, el ingreso a la universidad moderna y la universidad contemporánea de hoy con múltiples matices y desafíos complejos, como la humanidad y sociedad misma.

Es el año 1088 cuando se crea la Universidad de Bolonia y se comienza a ofrecer educación gratuita a los estudiantes. A finales del siglo XI ya existían escuelas eclesiásticas o de profesores particulares que enseñaban leyes a los estudiantes interesados y los estudiantes daban obsequios como remuneración a sus profesores, porque en ese tiempo la ciencia se concebía como regalo de Dios que no podía ser vendida. Finalmente, esas donaciones se convirtieron en salario real para quienes enseñaban, y como no siempre los estudiantes daban esas ayudas, los municipios asumieron esa obligación para que los estudios no se detuvieran (Unibo, 2018).

Desde sus comienzos en la época medieval, las universidades representan una permanente aspiración de autonomía y libertad frente a los poderes civiles, políticos o eclesiásticos. La primera universidad que conoció el mundo se constituyó bajo un modelo de corporaciones, las *universitas*, es decir, el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, es decir, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes. Sobre esa visión de la Universidad de Bolonia y de la Universidad de París, creada en 1150, surgen universidades como la de Oxford en 1167, la de Cambridge en 1209, la Universidad de Salamanca en 1218, la Universidad de Padua en 1222, la Universidad de Nápoles en 1224 (Tunnermann, 2011).

Dos modelos de universidad marcaron desde la Edad Media europea el desarrollo de las universidades: el modelo de Bolonia, “*universitas scholarium*”, y el de París, “*universitas magistrorum*” (Tunnerman, 2011, pp. 90-91).

Tunnerman explica que la universidad de Bolonia surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores y llegaban de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris romano*.

En cambio, la Universidad de París tiene su germen en el seno de las escuelas catedralicias de Notre Dame al servicio de las necesidades doctrinales de la iglesia católica, su preocupación central fue la teología.

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca, que luego impregnó al resto de universidades de la Europa meridional y las creadas por la corona española en Hispanoamérica. El modelo de la Universidad de París se propagó en las universidades desarrolladas en la Europa septentrional, igual modelo asumió la universidad de Alcalá de Henares (Tunermann, 2011).

Para Brunner y Peña (2011) las primeras universidades nacen con un marcado vínculo comunitario y con la mirada puesta en los intereses de la colectividad. Esa relación las hace que sus orígenes se sitúen en lo público, y que posteriormente se vinculen al Estado, concepto que se establece en el siglo XVII, posterior al aparecimiento de las primeras universidades del siglo XII: “Lo que les confiere su carácter público era el estilo de relación entre sus integrantes y la índole universalista de sus preocupaciones” (p. 11).

Sostienen que la semejanza o el origen público y estatal que se le confiere a la universidad, radica en la convergencia “ideológica de intereses entre el Estado, la nación y la ciudadanía democrática (p. 11). Otro rasgo que marca el sentido público de la universidad, es que desde sus comienzos se constituyó en “un lugar de reclutamiento y formación de una porción significativa de las élites de la sociedad.” (p. 22), entendiéndose que eso se revertía en bien para la sociedad, es decir, el trabajo de las universidades se correspondía con las necesidades de la comunidad.

Las universidades desde sus comienzos tuvieron que enfrentar luchas por su autonomía, tanto a nivel del poder de la Iglesia Católica, como de los poderes seculares manifestados a través de la monarquía: emperadores, reyes y autoridades de la realeza. Asimismo, libraron luchas frente a las autoridades y grupos de poder de las ciudades que las acogieron, hasta alcanzar estabilizarse y gobernarse a sí mismas (Brunner y Peña, 2011).

Diversos aspectos sociales, políticos y económicos de la universidad medieval marcaron el tránsito hacia la universidad moderna. A partir del siglo XV comenzaron a registrarse varios cambios en la configuración de los estudiantes, ya que las universidades de Inglaterra, Alemania y Francia acogían en su mayoría alumnos de esos mismos países; menguaron los beneficios eclesiásticos y se modificaron los mecanismos de obtención de sus propios recursos por parte de las universidades, dos aspectos vitales para el funcionamiento universitario. Posteriormente, la fundación de universidades, limitada a la iglesia y monarquías, se traslada al Estado. Y ya en los albores del siglo XIX dos nuevos modelos universitarios dan cuenta de la universidad moderna: el modelo universitario Alemán o modelo de Humboldt y el modelo Napoleónico de origen francés (Brunner y Peña, 2011; Tunnermann, 2011; Segrera, 2009)).

La llegada a la universidad moderna permitió que actualmente estas se volvieran laicas, abandonando el compromiso confesional y dogmático, y abrazando su nueva identidad o distinción de instituciones públicas y estatales.

Según López Segrera (2007) el modelo francés, basado en las “grandes escuelas” o facultades, denominado “sistema napoleónico”, en el que la universidad sometida a la tutela y guía del estado, tiene como función formar profesionales; el modelo alemán de investigación, derivado de la universidad de Humboldt, ejercieron predominio en las universidades durante siglo y medio.

El modelo Napoleónico se caracteriza por el control estatal sobre las universidades, la incorporación del profesorado al servicio civil público; a nivel académico, por una organización por facultades y un énfasis en la formación profesional, a través del otorgamiento de títulos o licenciaturas para ejercer diversas profesiones universitarias.

En tanto el modelo de Humboldt, en referencia a la Universidad de Humboldt y al alemán y hombre de estado, Wilhelm von Humboldt, plasma las ideas del filósofo Friedrich Schleiermacher, quien defendía que la función de la universidad era demostrar y generar conocimiento científico y estimular el desarrollo de la ciencia en los estudiantes

(Ruegg, 2004:5 citando en Brunner y Peña, 2011). Bajo este modelo corresponde al Estado garantizar las libertades que la academia demanda para cumplir con su responsabilidad y contratar a sus profesores.

Tras la supremacía de los modelos citados, emergieron, según Segrera (2007) otros modelos universitarios como el norteamericano que da origen a la creación de la Universidad de Harvard en 1616.

Con el advenimiento de la globalización, a mediados del siglo XX emerge un nuevo momento en el mundo universitario, y se comienza a escribir la historia de la universidad contemporánea. La universidad posmoderna se enfrenta a las complejidades de un nuevo modelo económico, político, social y cultura. Viejas y nuevas realidades se entrelazan, originando tensiones que van desde aspectos trascendentales, y que se constituyen en herencia beneficiosa de la universidad medieval y moderna, como la libertad académica y autonomía para gobernarse a sí misma, acceso y gratuidad.

De acuerdo a Bara y Martínez (2012), el devenir histórico y desarrollo de la universidad muestra que la relación universidad y sociedad nunca ha sido fácil ya que como en sus comienzos, en la actualidad se sigue debatiendo sobre el rol de la universidad. Las tensiones de diversa índole desde la económica, política y social, siempre han estado presente en la vida de las instituciones universitarias.

La historia de la Universidad demuestra que estamos ante una institución que vive entre el éxito y fracaso, el halago y la crítica, el encuentro y el desencuentro, la esperanza y el abatimiento, la innovación y la tradición (...) la universidad parece ser una institución que vive en una tensión permanente (p.78)

Lo cierto es que en medio de sus complejidades y luchas, la universidad, como institución milenaria, no han dejado de crecer. Mientras en el año 1300, en Europa sólo había una veintena de universidades, en 1500 existían más de 60 y en 2012 cuenta con más de 20 mil universidades (Bara y Martínez 2012). En América Latina Brunner (2014)

da cuenta de cerca de 3,500 universidades y 6,300 instituciones no universitarias de educación superior.

Corresponde a la universidad posmoderna enfrentar con creatividad y fuerza los desafíos del siglo XXI, difíciles de superar en regiones como la latinoamericana, en donde el acceso a la educación superior, de acuerdo a la evidencia científica, sigue reservado “a los herederos del capital cultural y económico transmitido por sus familias” (Brunner, 2014, p. 13).

2.1.4.1 La Universidad en América Latina

En el caso de las universidades de América Latina, en cuanto a su organización, fueron permeadas por el modelo de Salamanca y el de Alcalá de Henares, este último el más emulado, dando lugar a las universidades públicas y privadas (católicas).

La primera universidad creada en el nuevo mundo por la Corona española fue la de Santo Domingo en 1538, posteriormente la de Lima y la de México. Dado a su influencia de la colonia española, la región latinoamericana fue prolífica en centros de enseñanza superior, al punto que antes de que se creará en Estados Unidos la Universidad de Harvard en 1636, América Latina ya registraba 13 universidades que se incrementaron a 31 en la época independentista (Tunnerman, 2008).

La universidad colonial no gozó de autonomía plena, en tanto en las que seguían el modelo de Salamanca se erigía cierto tipo de autonomía a través de los claustros elegían a sus autoridades. Con la llegada de la independencia, las universidades latinoamericanas asumen el modelo napoleónico, que según Tunnerman resultó contraproducente, y, en lugar de aportar al desarrollo de la universidad, destruyó el concepto mismo de universidad poniendo más énfasis en el desarrollo profesional que en el desarrollo de la ciencia.

Por su lado, López Segrera (2007) detalla que el modelo francés, basado en las “grandes escuelas” o facultades, denominado “sistema napoleónico”, en que la

universidad sometida a la tutela y guía del estado, tiene como función formar profesionales, y el modelo alemán de investigación, derivado de la universidad de Humboldt, ejercieron predominio en las universidades durante siglo y medio. Añade que a mediados del siglo XX emergieron modelos mixtos, como el modelo norteamericano que hacía hincapié en la estructura departamental, hoy en discusión por su fragmentación excesiva.

La universidad actual, no sólo en los países desarrollados de la OECD, sino también en los países en desarrollo de Asia, África, los Estados Árabes y de América Latina y el Caribe, se asemeja a alguno de esos modelos o bien a una combinación de los mismos (López Segrera, 2007).

Mientras tanto, Rama (2006) identifica tres momentos de cambio en la universidad latinoamericana: la primera reforma a inicios del siglo XX marcada por la autonomía y el cogobierno...; la segunda reforma en la década de los 80 alentada por los movimientos estudiantiles que exigían mayores cuotas de participación y de autonomía, mayores presupuestos, y cambios curriculares y de gestión administrativa. Derivado de esta reforma surge el modelo dual, por un lado la educación universitaria cada vez más elitista por las restricciones de acceso a través de cupos y exámenes de conocimiento y la educación universitaria privada también restrictiva por los costos de matrícula. Y la tercera reforma que se registra en los albores del siglo XXI provocada por la internacionalización de la educación superior, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las nuevas demandas de acceso de grupos marginados y minorías y la fuerte presencia de la sociedad del conocimiento que exige educación a lo largo de la vida y la renovación permanente de saberes (Unesco, 2005; citado en Rama, 2006, 2010).

Tunnerman (2008) resalta en el proceso de desarrollo de la universidad latinoamericana el aporte del “Movimiento de Córdoba”, movimiento reformista impulsado desde la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918 y donde jugó un rol preponderante la clase media emergente.

Precisa dentro del legado de ese Movimiento, la autonomía universitaria en la parte académica, administrativa y económica, elección de los cuerpos directivos por la comunidad universitaria, concursos de oposición para la selección de los profesores, docencia libre, asistencia libre, gratuidad de la enseñanza, reorganización académica, asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la universidad y la incorporación de la extensión universitaria como vínculo con la sociedad, (Tunnermann, 2008, pp. 53-54).

2.1.4.2 La universidad del siglo XXI

Según la Unesco (2005) los centros de educación superior están destinados a desempeñar un rol preponderante en la sociedad del conocimiento, factor que le exige irrumpir en procesos de transformación para romper con los modelos tradicionales afincados en la universidad europea del siglo XIX y XX, germen de la educación superior.

El modelo de universidad europea ha llegado a sus límites naturales en tanto que centro agrupado en un lugar geográfico determinado y productor y difusor de conocimientos codificados entre una élite seleccionada con arreglo a criterios intelectuales, sociopolíticos y económicos. La aparición de nuevos conocimientos, así como su organización en disciplinas cada vez más específicas y en “redes de conocimientos” cada vez más complejos y menos jerarquizados, pone en tela de juicio la viabilidad del funcionamiento de las “universidades” (Unesco, 2005, p. 99).

Tunnermann señala que en los últimos mil años la universidad no registra cambios de gran magnitud en su estructura, pero en la situación actual es un imperativo su transformación y reinvención.

Casi ocho siglos y medio han pasado desde la creación de la universidad, y hoy, ella se encuentra en medio de la encrucijada de la civilización que irá a definir los caminos del futuro. La opción será entre una modernidad técnica, cuya eficiencia no dependa de la ética, o una modernidad ética, en que el conocimiento técnico estará subordinado a los valores éticos, de los cuales uno de los principales es la permanencia de la semejanza entre los seres humanos. (Tunnermann, 2011, p. 79).

En ese sentido, agrega que la universidad debe volver a ser la vanguardia crítica de la producción del conocimiento; afirmar nuevamente su capacidad de asegurar el futuro de sus alumnos; recuperar el rol de principal centro de distribución del conocimiento; asumir compromiso y responsabilidad ética para el futuro de una sociedad sin exclusión y reconocer que la universidad no es una institución aislada sino que forma parte de una red mundial.

Para Tunnermann, la universidad del siglo XXI debe construirse bajo los fundamentos de una modernidad ética, donde prevalezcan los principios humanísticos, de justicia social y equidad, sobre la visión mercantil y utilitarista del desarrollo y el conocimiento.

Frente a las exigencias que la sociedad del conocimiento y del aprendizaje impone a las universidades, López Segre (2007) plantea dos escenarios que las universidades de la región deben asumir para desenvolverse con cierta soltura en la era actual. El primero enfocado en la competitividad individualizada de las instituciones, de los académicos y de los estudiantes; y el segundo, orientado a resaltar la cooperación horizontal entre instituciones y sectores, el cual se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin por eso perder su identidad institucional.

Al respecto, la Conferencia Mundial de Educación Superior, CMES, del 2008 establece que la cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuo y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural.

En esta misma línea, Tunnerman (2011) plantea, además, la necesidad de promover y fortalecer iniciativas para la creación de espacios de internalización supranacionales como el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, ENLACES, promovido por las universidades de la región y el IESALC en el 2008.

Bruner (2011) refiere que la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009 enfatiza que ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros:

La educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. (p. 19).

Por su parte, Fernández Lamarre (2010) considera que ante los desafíos de la sociedad del conocimiento, las universidades devienen obligadas a lograr una auténtica articulación de sus funciones de investigación y de extensión-transferencia y de gestión con la docencia, enriqueciéndose mutuamente “sólo de esa manera la universidad podrá cumplir con el lugar y los desafíos que la nueva relación educación superior sociedad requiere” (p.22).

No cabe duda que en el siglo XXI la educación superior, especialmente la latinoamericana, está obligada a acelerar su proceso de transformación para atender las demandas de una sociedad con altos niveles de pobreza y exclusión social, multiétnica y multicultural.

Para Bruner (2016), la educación superior se ha convertido en una empresa social cada vez más costosa a nivel mundial, y caracterizada, entre otros aspectos, por la masividad, la diferenciación, la innovación, el aseguramiento de la calidad y la internacionalización: “Hay una demanda cada vez más intensa para una educación que haga sentido a los estudiantes en su enorme diversidad” (p.17).

2.1.4.3 Educación superior: expansión y masificación en América Latina

La masificación y la ruta hacia la universalización es una característica de la educación superior del presente siglo, dinámica compleja pues comporta múltiples factores sociales, económicos y culturales. De acuerdo a Ferreira et al., (2017), en

América Latina el acceso a este nivel educativo se ha expandido radicalmente en los últimos 15 años pasando de una cobertura del 21% a una de 43”.

Según Rama (2010) el aumento en la cobertura de educación media “seguirá siendo un factor significativo que continuará presionando hacia una continuación de la expansión universitaria” (p.58), tendencia que se observa en América Latina desde la década de los ochenta, dando paso a la universidad de masas. Si bien la expansión trae consigo la masificación de la educación superior, con efectos sobre la calidad educativa (Rama, 2010), en tanto las instituciones de educación superior se encuentran con una demanda que sobrepasa su capacidad de atención en función de sus limitaciones presupuestarias, de espacio físico y por ende de su recurso docente; esta es una realidad universitaria que no se puede detener en una sociedad que demanda altos niveles de formación profesional y donde la población cada vez más se empodera de sus derecho a la educación. Bruner (2016) sostiene que una característica de la educación superior en Iberoamérica es su tendencia a la masificación y progresiva universalización.

A partir de las etapas que establece Martín Trown (1974, citado en Rama, 2010) y en relación con el acceso a la educación superior, Rama ubica cinco etapas en las que transitan las universidades en la región, estas se precisan en la tabla 1.

Tabla 1. Evolución en el acceso a la educación superior

Categoría	Tasa bruta de matrícula
Acceso de Elites	0-15%
Acceso de Minorías	15-30%
Acceso de Masas	30-50%
Acceso Universal	50-85%
Acceso Absoluto	85-100%

Fuente: Rama (2010)

En Iberoamérica los sistemas universitarios con un nivel de masificación alto y camino a la universalización son: Cuba, Uruguay, Puerto Rico, Costa Rica, Chile, España, Argentina y Venezuela. Estos países registran tasas de cobertura bruta superiores al 55% (Bruner, 2016).

Con coberturas entre 46 y 55% se ubican Colombia y Brasil; entre 36 y 45%, está Panamá, Paraguay, Ecuador y Perú; entre 26 y 35% se ubica el Salvador y México; y Honduras y Guatemala registran las tasas más bajas, menores al 20% (Bruner, 2016).

No obstante, al relacionar esta expansión con la equidad educativa se registra un crecimiento asimétrico, ya que son quienes provienen de los estratos sociales con mayores recursos, los que más se han beneficiado de esta ola de masificación (Bruner, 2016, 2011; Oreal, 2013).

De acuerdo con Rama (2010), la presión de masificación de la educación superior si bien ha permitido la expansión de la educación universitaria, también ha provocado “circuitos diferenciados de calidad” (p.75), tanto a nivel de los sistemas educativos como a lo interno de las universidades públicas y privadas, generando por supuesto otra inequidad social.

El aumento de estudiantes y egresados tiende a impulsar una deselitización universitaria, pero también las diversidades tan fuertes de niveles de calidad en circuitos institucionales, impone una nueva elitización, nuevas formas de exclusión y modalidades diferenciadas de las élites sociales (p.76).

Para Atria (2011) este proceso de masificación que denomina proceso de modernización y transición de la educación superior, tiene cuatro etapas: la primera que denomina sistema elitista, luego sigue la primera ola de masificación; la segunda ola de masificación y por último la fase de transición avanzada. También sostiene que es en el tercer momento cuando se registra una matrícula explosiva, ante una demanda desbordante; esto genera según este autor, un desorden regulatorio del sistema ante la proliferación de universidades especialmente en el ámbito privado; surge la crisis de

financiamiento, y estos dos factores hace que se profundice la crisis de la calidad en la educación superior, dando lugar a una nueva crisis de equidad.

Es en la etapa avanzada en donde el sistema universitario va encontrando su equilibrio en dos aspectos que considera esenciales, “la crisis tanto de equidad en el acceso como de la capacidad de permanencia se hace central, y pasa a primer plano en el marco de las exigencias y demandas que plantean los diversos actores” (P.174). Y el segundo aspecto, que emerge con fuerza, son las pugnas corporativas por el acceso a los recursos para el financiamiento de las instituciones de educación superior.

Realidades de la sociedad actual, como la prevalencia del aprendizaje a lo largo de la vida, amplía el horizonte de la educación superior. Por esto “la masificación y progresiva universalización del acceso está transformando los sistemas nacionales que durante siglos han atendido a minorías en sistemas abiertos que buscan ofrecer oportunidades de estudio y experiencias formativas para la población de jóvenes y adultos” (p.17).

Ante este panorama, corresponde a las universidades y países poner en marcha nuevas modalidades de formación superior que contribuyan a atender la demanda creciente de estudiantes; pensar de manera estratégica cómo hacer frente a esta tendencia que ha generado que la educación universitaria latinoamericana esté en un proceso de transición, de una universidad de élite, a una universidad de masas rumbo a lograr tasas de universalización de la educación universitaria, como ocurre en países como Argentina (Bruner, 2016; Atria; 2011; Rama, 2010). Hacer que la expansión logre el equilibrio con la calidad y la equidad son los grandes retos de los sistemas universitarios de la región.

El desarrollo de la educación técnica y tecnológica superior, de corta duración en relación a la educación universitaria tradicional, son opciones de formación superior implementadas en países como Chile y México para hacer frente al incremento de la demanda en la educación terciaria y promover el desarrollo económico y social.

En el caso de Honduras, se hacen esfuerzos para el desarrollo y fortalecimiento de la oferta educativa de carreras técnicas cortas y, en el año 2016, mediante Acta No. 298 y Acuerdo No. 3197 publicado en el Diario Oficial La Gaceta No. 34191 del 19 de noviembre de 2016, el Consejo de Educación Superior aprueba el Reglamento que regulará el Sistema de Educación Técnica y Tecnológica en el Nivel de Educación Superior.

En el Artículo 2 de ese reglamento se establece que la Educación Técnica y Tecnológica se refiere a programas orientados a ofrecer al estudiante “competencias profesionales basadas en el conocimiento de los principios de una disciplina con fuerte componente práctico, orientadas a ocupaciones específicas y a la preparación del estudiante para el mercado laboral”.

Asimismo, manda el desarrollo de una estructura organizativa y de conducción que garantice el fortalecimiento y desarrollo de estudios del nivel post secundario no terciario vocacional y terciario de ciclo corto vocacional, ambos con un fuerte componente de trabajo práctico e investigación aplicada.

2.1.4.4 La educación superior en Honduras

De acuerdo con la Ley Fundamental de Educación, aprobada según decreto del Poder Legislativo No. 226-2011, el Sistema Educativo Nacional está formado por la Educación Formal, la Educación no formal y la Educación Informal: “Los tres componentes son interdependientes y ofrecen opciones formativas diferentes y complementarias, acordes con los principios de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia de la educación”, se precisa en el Artículo No. 15.

Asimismo, el artículo No. 20 de esa Ley, establece que la Educación Formal está formada por cuatro niveles: Educación Pre básica, Educación Básica. Educación Media y Educación Superior.

Según al artículo 157 de la Constitución de la República, “la educación en todos los niveles del sistema educativo formal, excepto el nivel superior, será autorizada, organizada y supervisada exclusivamente por el Poder Ejecutivo a través de la Secretaría de Educación Pública”.

En lo referido a la educación superior, el artículo No. 160 de la Carta Magna del país establece “La Universidad Nacional Autónoma de Honduras, es una Institución Autónoma del Estado, con personalidad jurídica goza de la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional”.

El Estado hondureño establece además, **la integración de un sistema educativo coherente** a fin de que los jóvenes, una vez lleguen a la universidad, cumplan con las competencias requeridas para ese nivel, mandato que se plasma en el artículo 159 de la Constitución de la República indica que:

La Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, sin menoscabo de sus respectivas competencias, adoptarán las medidas que sean necesarias para que la programación general de la educación nacional se integre en un sistema coherente, a fin de que los educandos respondan favorablemente a los requerimientos de la educación superior.

La educación superior hondureña registra un proceso de crecimiento en cuanto a su matrícula en las últimas dos décadas. Los datos de la Dirección de Educación Superior (2016) indican que la matrícula pasó en un lapso de 15 años, de 85,722 en 1999 a 185,876 en 2014. Mientras en los últimos dos años se aumentó de 195,469 en 2015 a 201,827 en 2016.

Asimismo, se logró el tránsito de una cobertura del 15.70% en 2010 a 16.50% en 2016 con una tasa de crecimiento promedio del 1.018%, como se observa en la tabla 2. Siguiendo la clasificación de Rama (2010), la educación superior hondureña, recién pasó de tener una tasa ubicada en la fase de élite es decir hasta 15%, a una que la ubica en un sistema educativo superior, aún con a acceso de minorías, que son tasas de 15 a

30%. Y siguiendo la clasificación de Trow (1974, en Rama, 2010), se ubica en la etapa inicial de universidad de masas.

Tabla 2. Matrícula en la educación superior 2010-2016

Año	Población estimada 18-24 años (INE)	Matrícula	Cobertura %
2010	1.078.855	169,878	15.70%
2011	1.103.726	172,811	15.70%
2012	1.130.578	174,837	15.50%
2013	1.158.837	183,626	15.80%
2014	1.193.241	185,876	15.60%
2015	1.208.791	195,469	16.20%
2016	1.223.043	201,821	16.50%

Fuente: DES, 2016

De acuerdo con estos datos de la DES y considerando el caso de la UNAH donde anualmente cerca de 40 mil aspirantes realizan la PAA, la educación superior hondureña estaría entrando en la primera ola de masificación. Según Atria (2011), la primera ola de masificación se caracteriza por un rápido crecimiento en la demanda social, mientras la tasa de crecimiento de acceso se mantiene sin mayores variaciones. Advierte que ese acelerado crecimiento en la demanda puede llevar al sistema de educación superior a desbordarse.

Aquí el sistema pierde equilibrio, inicia la transición y entra en una primera ola de masificación, con una creciente valoración social por incorporarse a él y también una limitada capacidad de éste para recibir los crecientes contingentes de postulantes- o demandantes- a las instituciones”(Atria, 2011, p.167).

En ese sentido, el sistema universitario nacional y la UNAH, por ser el Estado en materia de educación superior, debe asumir una actitud proactiva y comenzar a diversificar estrategias para asumir con responsabilidad y pertinencia esta alta demanda social y así evitar un colapso ante una exigencia social legítima si se considera que la

educación superior es un derecho humano y un bien público como lo ha establecido las Conferencias Mundiales de 1998 y 2008.

Además, deberá asegurar un acceso equitativo, ya que pese a la mejoría y expansión que registra la educación universitaria hondureña, la brecha es acentuada entre los que tienen acceso y los excluidos, ya que la cantidad de jóvenes en edad de asistir a la universidad, es decir, entre 19-24 años es de 1 millón 223.043 mil personas de acuerdo con el INE (2016); y quienes tienen acceso a los estudios en los 20 centros de educación superior son 201,821 mil personas (DES, 2016). Si se relacionan esos dos datos, suman un 1 millón 21.222 mil los jóvenes potenciales aspirantes a la educación terciaria. La situación se agudiza en la zona rural, donde “la cobertura neta de la educación superior en el área urbana en 2010 era ocho veces y media más que la del área rural” (PNUD, 2012).

En este proceso de crecimiento en la cobertura de la educación superior hondureña, se observa la presencia de universidades en los 18 departamentos del país, expansión que se ha favorecido con la apertura de sedes de universidades públicas como la UPNFM y la UNAH y privadas, en su mayoría con oferta educativa en la modalidad a distancia (DES, 2014).

No obstante, estas sedes siempre se ubican en ciudades intermedias o comunidades donde se cuente con las condiciones para el funcionamiento de un centro universitario. Dadas las exigencias tanto de infraestructura física, tecnológica que ya establecen las Normas de Educación Superior para el funcionamiento de un centro de educación superior, la modalidad a distancia con su componente de educación soportada en plataformas tecnológicas educativas o en su generación virtual, se visualizan como opciones reales para poder llegar con educación superior a comunidades más apartadas del país. Desde luego, todo pasa por garantizar criterios de calidad en estas modalidades emergente. Asimismo, en generar las condiciones para la equidad digital en estas comunidades rurales.

En la Tabla No. 3 se puede observar la evolución de la matrícula en la educación superior hondureña evidenciando que la mayor cobertura la atienden las universidades estatales.

Tabla 3. Matrícula en la educación superior 2010-2016

Matrícula	Año						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	169.87	172.81	174.83	183.62	185.87	195.46	201.82
	8	1	7	6	6	9	1
Pública	101.70	103.78	104.29	114.31	118.29	123.15	125.67
	3	3	4	2	4	1	2
Privada	68.175	69.028	70.543	69.314	67.582	72.318	76.149

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las DES, 2016

Asimismo, aunque la matrícula ha ido en ascenso en los últimos años pasando de 169 mil estudiantes en 2010 a 201 mil en 2016, generando cobertura a más de 30 mil nuevos estudiantes (DES, 2016), y registrando una tasa de crecimiento promedio de 1.018% y logrando una cobertura del 16.50% en el año 2016 respecto a la población que tiene la edad para estudiar en el nivel superior (19-24 años). La educación superior hondureña sigue registrando una de las tasas de cobertura más baja de América Latina (Bruner, 2011, 2016; PNUD, 2012)).

Es importante referir que tardaron 18 años para que la cobertura en educación superior en Honduras se duplique, pasando de 7% en 1997 a 15% en 2011 (Flores, 2011, p.67). Estos datos muestran que la educación universitaria en Honduras sigue atendiendo minorías y que aún falta mucho camino que transitar para acelerar su expansión y alcanzar una cobertura de al menos el 30%, para acercarse a la tasa promedio de cobertura de la educación superior en América Latina que es del 45% (Bruner, 2016).

Si de acuerdo con los datos de la DES (2016) la tasa de cobertura se movió en el periodo 2010-2015, de un 15.70% en 2010 a un 16.20% en 2015, evidenciando una mejoría del 0.8%, entonces, conseguir una cobertura del 30% está lejano de acuerdo con

la realidad socioeducativa hondureña, y ello exige esfuerzos de país extraordinarios que reflejen un auténtico compromiso de Estado y ciudadano con la educación, que trascienda el discurso político electoral donde la educación aparece como promesa de campaña prioritaria, a políticas de Estado reales, integrales y de largo plazo.

De acuerdo con Bruner (2016), a nivel iberoamericano la tasa bruta de escolarización de educación superior muestra dos extremos: por un lado, el caso de España, Chile y Argentina donde la misma está alrededor del 80%; en tanto, en Honduras y Guatemala apenas ronda el 20% (p. 108-110). De los 18 países de Iberoamérica que se consideran en el Informe CINDA 2016, Honduras se ubica en el lugar 17 en cuanto a cobertura en educación superior, superando solo a Guatemala que se ubica en el lugar 18.

El mismo autor evidencia en su informe sobre la educación superior en Iberoamérica (2016), la clara relación entre el nivel de desarrollo de los países y la tasa de cobertura en educación superior, ya que a mayor nivel de desarrollo se observa un mayor grado de masificación y universalización de la educación universitaria.

Ante esta situación que coloca a Honduras en la cola de cobertura en educación superior, mejorar el nivel de cobertura y la equidad en la educación superior hondureña es un tema en la agenda del Consejo de Educación Superior integrado por las 20 universidades y centros de educación que constituyen el Sistema de Educación Superior del país. Este organismo aprobó, según acuerdo No. 2837-278-2014, el Plan Estratégico para el Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2014-2023, mismo que establece los postulados orientadores y la visión al 2022 del sistema de educación superior.

La equidad se establece como principio, como un valor y como un objetivo estratégico del sistema de educación universitario nacional. De acuerdo con este Plan estratégico el principio de equidad se orienta a “la responsabilidad de contribuir desde la educación superior y las instituciones del sistema, a superar la situación de exclusión y las brechas sociales, económicas, políticas y culturales existentes en el país” (DES, 2014, p.27). En ese sentido, se intenta “aumentar la cobertura de educación superior al

promedio latinoamericano, con equidad poblacional, regional, étnica y con atención a las personas con necesidades especiales” (DES, 2014, p.28)

Para ello el sistema de educación superior hondureño plantea, entre otras acciones, las siguientes:

1. Ampliar la cobertura del 15 al 30% de la población en edad de 18 a 24 años.
2. Ampliar la oferta académica de conformidad con las prioridades del desarrollo del país.
3. Ampliar la cobertura geográfica de educación superior.
4. Diversificar las modalidades de estudio.
5. Crear una instancia de monitoreo y evaluación del desempeño del sistema en función de alcanzar el 30% de cobertura de la educación superior.
6. Crear programas especiales para grupos con características étnicas especiales y de alto riesgo.
7. Identificar y gestionar formas de financiamiento en condiciones favorables para que apoyen el incremento de la cobertura en educación superior.
8. Promover las alianzas estratégicas entre los centros de educación superior nacionales e internacionales, para la ampliación de la oferta y la cobertura de la educación superior.
9. Oferta académica con las competencias necesarias para satisfacer las necesidades laborales de la sociedad.

Dadas las condiciones de pobreza y desigualdad social del país, quizás el mayor reto lo tendrán que asumir y liderar las universidades públicas, en tanto Honduras es uno de los países de Centro América donde la mayor cobertura de educación superior está en manos de Instituciones de Educación Superior, IES, de carácter público. Igual condición observa Panamá donde 66% de la matrícula de educación superior es pública y el 34% la cubren universidades privadas (Bruner, 2011, DES, 2014). Caso contrario es

el Costa Rica, donde casi el 50% de la cobertura en educación superior está en manos de universidades privadas (CONARE, 2013).

Sin embargo, al igual que la tendencia latinoamericana (Bruner, 2011, 2016) la educación superior hondureña de carácter privado también registra un crecimiento, tanto a nivel del número de centros de educación superior como de matrícula. Al analizar los datos de la DES (2016), la dinámica que se observa es la siguiente: en 2009 las universidades públicas atendían el 64% de la matrícula y las instituciones privadas el 36%; al 2016 la educación universitaria pública es del 62% y en las universidades privadas es del 38%, como se muestra en la tabla 4.

En tanto en el período 2010-2016 la matrícula en los centros universitarios públicos pasó de 101,703 en 2010 a 125,672 en 2016, lo que significó 23,969 nuevos estudiantes; mientras las universidades privadas en ese mismo tiempo recibieron 7,974 nuevos estudiantes, pasando de 68,175 a 76,149 estudiantes.

Tabla 4. Cobertura de la educación superior pública privada

Tipo de centro educativo	Matrícula 2009		Matrícula 2012		Matrícula 2016	
	Cantidad (alumnos).	%	Cantidad (alumnos).	%	Cantidad (alumnos)	%
Estatal	98,808	64%	103.693	60%	125,672	62%
Privado	55,557	36%	70,342	40%	76,149	38%
Total	154,375		174,035	100%	201,821	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DES, 2009, 2016

De las universidades públicas, la UNAH sigue atendiendo la mayor cantidad de alumnos, para el año 2009 cubría el 43% de la matrícula del nivel; cinco universidades públicas más atendieron el 21% y las 14 universidades privadas, el 34% (DES, 2009). En el 2016 la UNAH seguía cubriendo el 43% de la población estudiantil universitaria registrando una matrícula de 88, 219 alumnos (DES, 2016).

En cuanto al nivel socioeconómico de la población con acceso a educación superior, los datos de SITEAL, muestran que en Honduras en el 2013 la tasa de escolarización en educación superior de población de 18 a 24 años, según nivel socioeconómico, era de 23.8%. El 48.5% de esa población se ubica en un nivel socioeconómico alto, y el 22.9% en un nivel socioeconómico bajo. Tendencia que se sigue en toda la región centro y latinoamericana (SITEAL, 2016), reflejando una clara inequidad de acceso en contra de quienes están en una posición socioeconómica baja.

Alas y Moncada (2012) precisan que el 77.6% de los estudiantes provienen del Quintil 5; 14.7% del quintil 4, mientras de los quintiles 1 y 2 apenas tienen acceso a la educación superior el 3.1%. En cuanto a los graduados, la educación superior hondureña muestra un crecimiento sostenido en el aumento de sus titulados, tal y como se observan los datos de graduados en la tabla 5.

Tabla 5. Graduados en la educación superior 2010-2015

Año	No. Graduados
2010	15,412
2011	17,292
2012	18,461
2013	18,811
2014	21,994
2015	21,481

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la DES, 2016

Al observar la cantidad de estudiantes que ingresan anualmente al sistema de educación superior y los que egresan con su título de educación superior se observa que en el 2010 fueron 29,724 estudiantes nuevos que ingresaron a las universidades del país y se graduaron 15,412; mientras que en el 2015 hubo 33,911 nuevos ingresos y un registro de graduados de 21,481 graduados (DES, 2016), como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Relación de nuevos ingresos y graduados 2010-2015

Año	Nuevos ingresos	No. Graduados
2010	29,724	15,412
2011	29,510	17,292
2012	35,808	18,461
2013	31,820	18,811
2014	31,848	21,994
2015	33,911	21,481

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la DES, 2016

Duriez, López y Moncada (2016) establecen en la tabla 7 la tasa por nivel (grado y postgrados) de graduación oportuna en el nivel de educación superior hondureño. Estos autores muestran que en el período 2010-2015, año a año la tasa de graduación oportuna de las universidades privadas es mayor que la tasa de las universidades públicas.

Tabla 7. Tasa de graduación oportuna por nivel y tipo de institución 2010-2015

		AÑO DE GRADUACIÓN						
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	
PREGRADO	PÚBLICAS	Matriculados*	105693	108035	99450	97218	97625	s/d
		Graduados	11083	10825	11143	9936	12325	s/d
		Tasa de graduación oportuna	10.5%	10.0%	11.2%	10.2%	12.6%	s/d
	PRIVADAS	Matriculados*	30139	36699	45168	52865	62006	s/d
		Graduados	3197	5323	5905	7466	8046	s/d
		Tasa de graduación oportuna	10.6%	14.5%	13.1%	14.1%	13.0%	s/d
POSTGRADO	PÚBLICAS	Matriculados**	1447	1645	1757	1155	1014	s/d
		Graduados	205	305	317	249	372	d/d
		Tasa de graduación oportuna	14%	19%	18%	22%	37%	s/d
	PRIVADAS	Matriculados**	2628	3417	3756	3380	3781	s/d
		Graduados	927	840	1096	1154	1251	s/d
		Tasa de graduación oportuna	35%	25%	29%	34%	33%	s/d

Fuente: Duriez, López, Moncada, 2016

*El año de matrícula es 6 años antes del año de graduación que aparece en la tabla.

** El año de matrícula es 3 años antes del año de graduación que aparece en la tabla.

Medir el rendimiento académico y la eficiencia terminal del sistema de educación superior es una tarea pendiente, ya que no se registra hasta el 2016 ningún estudio nacional e integral sobre este aspecto educativo de las universidades hondureñas (Moncada, López y Duriez, 2016; Salgado y Fonseca, 2012). Desde la DES se proyecta impulsar este tipo de investigaciones y es una de las acciones que se detallan en su Plan Estratégico (DES, 2014).

Este panorama solo refleja la urgencia de esfuerzos superlativos y bajo una visión holística del sistema educativo en su conjunto, de los diversos sectores productivos y de la sociedad civil; se trata de respuesta estructurales de país de mediano y largo plazo, de lo contrario, se necesitarán varias décadas para que el país se aproxime a países como El Salvador, México que rondan entre el 26 y 35% y Costa Rica que supera el 50% (Bruner, 2016; Conare, 2013).

Honduras tendrá que mejorar la calidad educativa en todos sus niveles educativos, fortalecer las ciencias básicas, especialmente las competencias en el campo lógico matemático; además de las competencias de comunicación verbal y escrita, en los niveles de prebásica a media, como medidas que coadyuven a que quienes realizan la Prueba de Aptitud Académica, requisito de ingreso a la UNAH, para que tengan más posibilidades de lograr el puntaje mínimo para acreditarla.

Según datos de la Dirección del Sistema de Admisiones de la UNAH, el porcentaje de los estudiantes no admitidos entre el 2010 y 2015 osciló entre el 30% y 42%, “en el año 2013 el porcentaje de admisión bajó aún más a un 58% lo que refleja las pocas habilidades verbales y lógico matemáticas con que se presentan los aspirantes a la PAA para poder ingresar a los estudios superiores” (DSA, 2013, p.1).

Aparte de las medidas de largo plazo, deberán generarse acciones intermedias orientadas a brindar opciones de apoyo para que los que egresan de media con el conocimiento y competencias que ya traen, tengan una mayor preparación para someterse a una prueba de admisión, sea ya a la UNAH o en otra institución universitaria nacional.

2.2 La equidad educativa: conceptos, dimensiones y principios

Los diversos esfuerzos de las Naciones Unidas por hacer prevalecer el derecho humano a la educación y de los estudios que muestran las grandes asimetrías sociales en el mundo, y particularmente en América Latina, han otorgado una importancia superlativa al tema de la equidad particularmente a la equidad educativa, que ha provocado análisis sobre su significado y dimensiones.

La palabra equidad proviene del latín *ae-quitas*, derivada esta, a su vez, de *aequus*, que significa igual. De acuerdo con una de las acepciones del (DLE) Diccionario de la Lengua Española, la equidad significa: “Disposición de ánimo que mueve a dar a cada uno lo que le merece” (Tunermann, 2011).

De acuerdo con el DLE, la justicia se entiende como una virtud, que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde y pertenece”, asimismo se concibe como “derecho, razón, equidad”. En tanto, la equidad la define como la “propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley”. La igualdad se considera como principio que reconoce a todos los ciudadanos la capacidad para los mismos derechos.

Tunermann precisa que en las ciencias jurídicas suele diferenciarse lo justo de lo equitativo, basados en la distinción que hizo Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, quien sostenía:

Lo equitativo y lo justo son una misma cosa; y siendo buenos ambos, la única diferencia que hay entre ellos es que lo equitativo es mejor aún. La dificultad está en que lo equitativo, siendo justo, no es lo justo legal, sino una dichosa rectificación de la justicia rigurosamente legal. (p. 257).

Explica que de acuerdo con ese planteamiento, lo justo es la justicia legal, aplicable a la generalidad de los casos; en tanto lo equitativo es la justicia del caso particular, que toma en cuenta todas las características y circunstancia de cada caso, “la equidad por lo tanto va más allá que la justicia, porque establece la igualdad tomando en cuenta la de cada caso”. En ese sentido, agrega que la equidad posibilita adoptar medidas compensatorias en pro de la igualdad (Tunerman, 2011, p. 256).

En esta misma línea se ubica la posición de Matear (2006:33 en Moya, 2011, p. 259) quien sostiene que:

Mientras la igualdad asume un mismo trato para todos, equidad se refiere a justicia y su promoción mediante políticas requiere que las necesidades y condiciones de los individuos o grupos sean tomadas en cuenta al planear o diseñar iniciativas. Un enfoque basado en equidad reconoce que mecanismos compensatorios pueden ser requeridos para promover la justicia y para nivelar el campo de juego para grupos desventajados.

Para las Naciones Unidas, el concepto de equidad se refiere a la justicia en el reparto y el acceso a los bienes y servicios que favorecen el bienestar de las personas (Cañete, 2006 citado en PNUD, 2012, p.17), partiendo de esto la inequidad puede definirse como la falta de justicia en el acceso a los mismos. En ese sentido, se plantea que una sociedad es equitativa “cuando asegura la igualdad de oportunidades, es decir cuando no se limita a respetar la igualdad de las personas ante la ley, sino que también promueve la supresión de las barreras económicas y sociales, o la compensación de las desigualdades que ellas generan y que impiden o dificultan la realización del potencial individual” (Atria, 2004 citado en PNUD, 2012). Bajo este enfoque, para las Naciones Unidas la inequidad designa todas las desigualdades entre los seres humanos que son consideradas “injustas, innecesarias y socialmente evitables” (PNUD, 2012, p.40).

En el plano educativo, Vélaz (2008, pp. 59-60) adopta para el estudio de la equidad y políticas públicas en educación y formación básicas, el concepto de equidad educativa como la concurrencia de la igualdad de oportunidades en tres planos o dimensiones:

a) Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad (educación accesible por oferta suficiente, gratuita y cercana).

b) Igualdad de oportunidades en el tratamiento educativo, que implica una estructura del sistema educativo y una provisión de los servicios educativos (currículo, recursos y metodología de enseñanza), en los niveles y etapas obligatorias, similar para todos en contenido y calidad con medidas que sirvan para atender a la diversidad de necesidades educativas y a las dificultades de las escuelas.

c) Igualdad de oportunidades de obtener buenos resultados (internos y externos), implica conseguir, independientemente de la diversidad del alumnado (renta, extracción sociocultural y género) similares resultados de aprendizaje, promoción y titulación; similares beneficios: continuidad de los estudios, inserción laboral, movilidad y participación social.

Este mismo enfoque es compartido por Tunnerman (2011) para la equidad en la Educación Superior y apunta que, el concepto de la equidad educativa hace referencia al tratamiento igual en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de ninguna índole (género, etnia, religión o condición social, económica o política), “la equidad en materia educativa, es hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental de la educación...Es reconocer, por encima de todo, la educación como derecho humano” (p.257).

Otros autores también coinciden en entender la equidad educativa como la definición de igualdad de oportunidades, tanto en el acceso, como en la igualdad en la calidad de la educación que se brinda y en los logros de aprendizaje que obtienen los alumnos (Sen, 1995; Hopenhayn, 1998; Cohen, 2002 citado por Alas y Moncada, 2008).

Es claro que la igualdad de acceso no es suficiente para garantizar la equidad educativa, sino se proporcionan programas de similar calidad a todos los niños y niñas apoyándoles para lograr aprendizajes semejantes, sea cual fuere su condición social, cultural e individual.

Juan Ramón de la Fuente, exrector de la Universidad Nacional Autónoma de México, señala que la equidad en el acceso a la educación superior es un elemento ineludible de la justicia social, pero que ésta debe ser compatible con la excelencia académica, a fin de lograr el impacto deseado.

Los criterios académicos de acceso a la educación superior deben reconocer no sólo los méritos alcanzados por los estudiantes, sino también su potencial; es decir lo que puede llegar a realizar. Hay estudiantes que por razones diversas, en todo caso desventajas sociales, culturales o

económicas, quedan previamente marginados de la posibilidad de acceder a la educación superior; y justamente por eso, hay que tomar en consideración ese potencial, el que pueden llegar a desarrollar en el sistema educativo (de la Fuente, 2008, p.13).

De acuerdo con la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, la equidad educativa va más allá del acceso a la educación universitaria e incluye también el éxito académico, pues es poco relevante obtener elevadas tasas de acceso si a la par se registran altas tasas de fracaso y abandono escolar. Por eso, según la UNUSCO, las instituciones del nivel universitario tienen la responsabilidad primordial de lograr que los estudiantes que ingresan a ellas concluyan sus estudios y se gradúen.

Lo anterior demanda ofrecer una educación de calidad con procesos de enseñanza .aprendizaje eficaces, la renovación de metodologías, planes de estudio y mecanismos adecuados de control de calidad, además de promover procesos formativos que atiendan la diversidad de sus estudiantes.

Al respecto Garbanzo (2007) apunta que la calidad en las universidades públicas es un bien deseado por el cual hacen esfuerzos denodados estas instituciones, pero esto conlleva a una revisión integral de la universidad, especialmente en temas de acceso y de equidad.

En ese sentido, plantea entre otros, indicadores precisos relacionados con la equidad y calidad que deben considerarse en ese examen integral de las universidades tales como: propuestas curriculares pertinentes con las demandas contextuales globales, nivel académico y disponibilidad del profesorado, acceso equitativo de la población estudiantil, sistemas de beneficios estudiantiles para las poblaciones menos favorecidas socioeconómicamente, rendimiento académico estudiantil, caracterización de la población estudiantil y la relación presupuesto e inversión social (Garbanzo, 2007, p.14).

Para Lemaitre (2005), la equidad en la educación superior es un término “extremadamente complejo”, en tanto la educación universitaria en el Siglo XXI ha pasado de estar dirigida a las élites intelectuales y socioculturales de los países, a una educación

masiva que incorpora a aproximadamente el 45% de la población entre 18 y 24 años” (p.75).

Señala que la equidad puede ser sinónimo de igualdad de oportunidades solamente si se le asocian otras dimensiones como la equidad de oportunidades de estudio, la equidad en el acceso, la equidad en la permanencia y la equidad en los resultados. Debido a que, para el logro de la equidad en la educación superior intervienen condiciones económicas, sociales y personales y para el cumplimiento de cada una hay un actor responsable principal de iniciar o mantener la equidad. Esta dimensión de equidad en las oportunidades de estudio la asocia a la estructura del sistema educativo del nivel superior y a la oferta de estudios que proporciona a los alumnos. Para Lemaitre (2005) la educación superior se entiende como el conjunto de alternativas educacionales para las cuales es requisito el título de educación secundaria.

La equidad en el acceso la refiere a los requisitos de ingreso o admisión y al costo o financiamiento para ingresar a la educación superior. La equidad en la permanencia la relaciona con las condiciones de subsistencia, es decir, el costo de permanecer en la universidad una vez que el estudiante ingresa, y que, incluye aspectos como costos de alimentación, movilización, materiales educativos, libros, laboratorios y fotocopias, entre otros (Lemaitre, 2005, p.76).

Al respecto, es importante referir estudios sobre equidad en educación superior como el de Jacinto y García (2010) que señalan que la mayor probabilidad de graduación está en jóvenes universitarios de origen socioeconómico alto; tendencia que también puede reflejar que las tasas de abandono se ubican en estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Esta última tendencia también se registra en estudios nacionales como el de Moncada y Alas (2012) y Bruner (2016).

Lemaitre (2005) añade que la equidad en los resultados está vinculada a la movilidad social que permite la obtención de un título de educación superior, no obstante cuestiona que, por el contrario, se avanza en la hipótesis que la educación es un mecanismo de reproducción de las desigualdades iniciales ya que existe una estrecha

relación “entre las oportunidades reales de estudio y el nivel socioeconómico del estudiantes” (p.77). En ese sentido, sostiene que en la actualidad es más significativo el prestigio del centro de educación superior donde se estudió que el nivel de estudio alcanzado.

Por su lado, McCowan (2007: 582 en Moya, 2011, p. 255) sostiene que en la educación universitaria el concepto de equidad debe cumplir dos criterios: uno relacionado a la existencia de suficientes puestos o cupos en el sistema superior para que todos los que lo deseen y tengan el nivel mínimo de preparación pueden tener acceso a este nivel educativo; y segundo, que las personas deben tener una oportunidad justa de obtener un lugar en la universidad que seleccionen.

2.2.1 Teorías de la justicia y la igualdad sobre la equidad

En el campo de la filosofía política, John Rawls (2012) estudia la asociación entre equidad y justicia y establece dos principios de justicia distributiva:

- a) cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos; y
- b) las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia (p. 73).

Es así como desde este enfoque teórico, los más grandes beneficios sociales y económicos deber orientarse o destinarse a los que están en desventaja, bajo una justa igualdad de oportunidades (PNUD, 2012).

Rawls defiende que las desigualdades de cuna y de dotes naturales son inmerecidas y se deben compensar de alguna forma. Y que por ello, para ofrecer una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad debe prestar atención a los menos favorecidos.

Desde el enfoque de Rawls resalta la “igualdad equitativa de oportunidades”, que implica nivelar el terreno para que todas las personas independientemente de su “renta familiar”, tengan las condiciones mínimas para una vida digna, en función de los derechos humanos universales y básicos. Sobre ello Rawls precisa lo siguiente:

Suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social (...). En todas las partes de la sociedad debe de haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados (...). La sociedad debe establecer entre otras cosas, iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia (p. 74-75).

Por su parte, Amartya Sen considera que la reflexión sobre equidad y justicia no debe limitarse exclusivamente a las disparidades de estatus quo o de resultados económicos, sino que debe incorporar las separaciones en procesos de operación asociados con la exclusión de la gente de sus cargos con base a la raza, el color o el género (Sen, 2009, p. 64 citado en PNUD, 2012).

Partiendo de los planteamientos de Rawls y Sen, se advierte que sin tratar de corregir las desigualdades distributivas de partida, sin lograr condiciones mínimas de equidad, el logro de la igualdad puede ser una aspiración difícil de conseguir. En ese sentido, Sen cuestiona que al tenor de la potente retórica de la “igualdad de los hombres” se pasen por alto las diferencias o variaciones interpersonales. También sostiene que no considerar las diferencias interpersonales puede ser “profundamente desigualitario, porque esconde el hecho de que igual consideración para todos, demanda un tratamiento diferente a favor de los que están en desventaja social” (Sen, 2003, p. 1 en PNUD, 2012, p.39).

El Informe Mundial sobre Desarrollo Humano de 1996 señala que la promoción de la equidad “puede requerir en algunos casos que se distribuya, los recursos de manera desigual. Los pobres, por ejemplo, pueden necesitar más ayuda estatal que los ricos. Alguna gente, como los enfermos y discapacitados, pueden requerir más recursos que otros para mantenerse en el mismo nivel de capacidad” (PNUD, 2012, p.39).

En el caso particular de la equidad educativa, expertos del European Group for Research on Equity in educational Systems, EGREES, han definido indicadores para medir la equidad, fundamentados en las teorías sobre la justicia e igualdad, pero a la vez han sumado otros enfoques:

La teoría libertaria que (hace referencia al grado de libertad que ofrece al ciudadano el sistema educativo), la teoría comunitaria (para la cual la justicia es un valor cuyo significado varía según las comunidades), la teoría utilitarista (que combina la máxima provisión de educación con los méritos individuales, por lo que se interesa sobre todo por la eficiencia del sistema), la teoría de Rawls (centrada en la “igualdad de oportunidades sociales”, y por ello en la discriminación positiva de los desventajados), la teoría de Walter (según la cual las desigualdades en educación no deben depender de las desigualdades económicas ni políticas, ni se producen del mismo modo), la teoría de la responsabilidad (que combina el principio de compensación, igual resultado para igual trabajo, y el de recompensa igualdad de recursos para igualdad de talentos, en un equilibrio de aquellos aspectos que dependen del individuo con aquellos que le vienen dados) (Vélaz, 2008, p.17).

2.2.2 El desarrollo humano y la equidad

“La persona humana es el fin supremo de la sociedad y del Estado. Todos tienen la obligación de respetarla y protegerla. La dignidad del ser humano es inviolable”, así reza el artículo 59 de la Constitución de la República de Honduras. Y es que basado en los principios fundacionales del Estado-Nación como son: la paz, la justicia, la igualdad, la libertad y el bien común, cada país erige sus leyes o constituciones colocando al ser humano en su condición de persona sujeta de derechos, como el fin superior de su función y quehacer.

En esa línea de pensamiento alentada por los convenios y tratados internacionales a favor de los derechos humanos fundamentales que dignifiquen al hombre, las Naciones Unidas desde 1990 puso en vigencia el concepto de desarrollo humano.

Mahbub ul Haq, precursor de los Informes de Desarrollo Humano, señala que “el objetivo del desarrollo es crear un ambiente propicio para que la gente disfrute de una

vida larga, saludable y creativa”. Igual lo plantea el premio nobel de economía Amartya Sen:

“El desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1990).

Es así que para las Naciones Unidas, el desarrollo humano consiste ante todo en permitir a las personas tener una vida que valoren y posibilitarles aprovechar su potencial como seres humanos (PNUD, 2006). Significa, entonces, colocar al ser humano en el centro del desarrollo como el fin supremo del mismo, lo que implica asegurarle el acceso a los ingresos, como medio de adquirir bienestar humano, y generarles posibilidades para gozar de una vida prolongada, de acceso al conocimiento, de libertad política, seguridad personal, participación comunitaria y derechos humanos garantizados (PNUD, 1990).

Bajo este enfoque de desarrollo humano que adoptó la ONU, desde 1990, se revierte la mirada reduccionista del desarrollo donde el fin económico adquiere la supremacía, en detrimento del desarrollo de la persona humana como ser integral, sujeto de derechos humanos, sociales, económicos, culturales, civiles y políticos(ONU, 1946; 1966).

Este nuevo paradigma de desarrollo humano sienta sus bases en las teorías del bienestar y la libertad de las personas, contribuciones teóricas de Amartya Sen y Mahbud ul Haq (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2010).

El Primer Informe de Desarrollo Humano del PNUD (1990) enfatiza que “Lo que hace fascinante a la gente, así como al estudio del proceso de desarrollo es todo el espectro a través del cual se amplían y utilizan las capacidades humanas”. Para ello el desarrollo económico debe traducirse en desarrollo humano, lo que sólo se logra a través de una relación indisoluble entre ambos.

Para Sen (1999) este desarrollo es un proceso de expansión de las libertades reales que debe disfrutar cada ser humano, las que van más allá de lo económico, pues

dependen de la provisión social, por ejemplo, -los servicios de educación y de atención médica, así como de los derechos políticos y humanos- En virtud de ello, sostiene que hacer realidad ese desarrollo demanda la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad como “la pobreza y la tiranía, la escases de oportunidades económicas, y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos” (Sen, 1999, p.19).

Esta visión del desarrollo centrado en la persona humana, cobra vigencia en momentos en que en el mundo se registran dos escenarios opuestos: un elevado desarrollo económico en contraste con altos niveles de pobreza y desigualdad, como lo cuestiona Sen “A pesar de que la opulencia mundial ha experimentado un aumento sin precedentes, el mundo contemporáneo niega libertades básicas a un inmenso número de personas, quizás incluso a la mayoría” (p. 20).

Desde el enfoque de Sen, la libertad es fundamental para el desarrollo humano y se constituye en un fin y un medio para el logro de este desarrollo, que es un proceso integrado de libertades fundamentales entrelazadas: libertad económica, social y política. El individuo asegura este economista, Premio Nobel de Economía en 1998, debe tener oportunidades reales, personales y sociales para escoger la vida que tiene razones para valorar. De ahí que bajo esta óptica el progreso social y desarrollo han de evaluarse en función del aumento que registren o no las libertades de los individuos, es decir de la mirada al bienestar logrado por las personas.

De acuerdo con Stiglitz, Sen y Fitoussi (2010), para medir este bienestar de las personas han de considerarse de manera simultánea los siguientes aspectos: nivel de vida material (ingresos, consumo y riqueza), salud, educación, actividades personales, incluido el trabajo; voz política y gobernanza, conexiones y relaciones sociales, entorno, inseguridad física y económica.

Por ello el desarrollo humano es esencia humana (Malta, 2014) con la mirada puesta en la sostenibilidad de ese bienestar y en la inclusión de la población,

especialmente la de los países del tercer mundo o en vías de desarrollo, donde más de la mitad de su población sobrevive con un dólar diario, el caso de los países del norte de la región centroamericana (ERCA, 2011).

Para Malta (2014), el desarrollo humano implica el combate a la pobreza y el establecimiento de una riqueza social que permita que todos y todas disfruten del derecho a la educación, la salud, de medios materiales de vida, paz, libertad, tiempo libre para el arte y la cultura, para el ocio, para la diversión.

El avance hacia el paradigma de desarrollo humano implicó, pues, abandonar la mirada única al desarrollo macroeconómico, repensar el concepto de desarrollo económico limitado a la producción y acumulación de riqueza en beneficio de los detentores del poder económico y potenciar entonces el bien común a favor de las personas, quienes hacen posible ese crecimiento económico, y por consiguiente, deben ser parte de los beneficios del mismo y gozar de condiciones para una de vida digna para ellas y sus familias.

2.2.2.1 La ética del desarrollo

La persona humana y el bien común se constituyen en el fin de toda nación-estado que se fundamenta bajo principios y valores éticos, en otras palabras, establece los valores morales y humanos bajo los cuales se regirán los ciudadanos.

La ética que proviene del latín *ethos*, que significa costumbre o lugar donde mora el ser humano, aporta a esta construcción social para la convivencia de la humanidad; por tanto, se convierte en normativa, vinculante y obligatoria en función de las pautas establecidas para una vida social armónica (Rojas, 2011).

La ética general se constituye en los principios generales del comportamiento humano e incluye los valores en sus diversos ámbitos: sociales, personales, familiares y profesionales.

Los valores son las necesidades más sentidas de la humanidad y que nacen de su propia actividad, convirtiéndolas en aspiraciones e ideales, surgen de la conciencia social y son el producto de la relación valorativa del hombre con su contexto. Se constituyen en el fundamento legítimo de los principios y valores morales de una sociedad. La moralidad es un instrumento que orienta la capacidad creadora del hombre a través de sus valores (Amaro, Malta y Calderón, 2013).

Desde la revolución francesa en 1789 se proclamaron los ideales de igualdad, libertad y fraternidad que marcaron la convivencia de nuestros estados y naciones. Estos principios se reafirman con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, donde se enfatiza que la libertad, la justicia y la paz se sustentan en el reconocimiento de “la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables” de la humanidad.

Los valores sociales, que forman parte de la ética de la sociedad, se construyen a partir de la forma en que los hombres, y por ende la sociedad, producen, reproducen y distribuyen sus bienes materiales y espirituales (Amaro et al., 2013).

Al comenzar la década de los noventa y ante la ola creciente y cuestionada de la globalización y neoliberalismo deshumanizado, y como parte de las teorías del desarrollo que dieron vida al enfoque de desarrollo humano que se abrazó desde la Naciones Unidas, cobra también fuerza la mirada humanista desde la ética del desarrollo.

Ante el fenómeno de globalización de la pobreza y el creciente aumento de la desigualdad social y pobreza que envuelve al mundo, en especial a América Latina, la ética de la solidaridad social se esgrime como la única alternativa para salvar la civilización del tercer milenio. En este contexto, y de forma paralela a esta nueva visión del desarrollo, se acentúa el estudio del tema de la *ética del desarrollo*, que queda plasmada en ese nuevo entender del desarrollo humano, es decir, un desarrollo humanizado, con rostro humano, contrario a la visión donde el objetivo primario es la generación y acumulación de riqueza a favor de quienes poseen la propiedad de los medios de producción (Malta, 2013).

Gasper (2009) precisa que la ética del desarrollo es similar a la ética de otras profesiones y áreas del conocimiento, como la ética médica y la medioambiental. Todas ellas, y al igual la *ética del desarrollo*, generan cuestiones éticas sobre prioridades, procedimientos, derechos y responsabilidades sobre el tema en cuestión.

En ese sentido, precisa que la ética del desarrollo puede considerarse un conjunto de preguntas sobre las principales elecciones de valores que forman parte de los procesos de desarrollo económico y social” (p.1), lo que encierra la búsqueda de respuestas a interrogantes como ¿Qué se considera un desarrollo adecuado o “verdadero”? ¿Cómo se van a repartir los beneficios y los correspondientes costes, tanto entre la generación actual como de forma inter-generacional? ¿Quién decide y cómo lo hace? ¿Qué derechos individuales se deberían garantizar y respetar?

Para Malta (2014), la ética del desarrollo es concebida como el estudio de estrategias que permitan y hagan posible la humanización de la economía, de tal forma que el desarrollo económico y social se traduzca en beneficio no sólo para la opulencia financiera, sino que se evidencie en la mejora de la calidad de vida de las personas.

Siguiendo a este mismo autor, la ética del desarrollo es poner rostro humano a la economía y al desarrollo, es buscar según él, el desarrollo de la gente; “la economía debe ser la ciencia de la solidaridad, alternativas, estrategias, el refugio efectivo para las demandas de los pobres. Es un espacio ético para garantizar la efectividad de las estrategias para la reducción de la pobreza” (p.69).

La pobreza, desde la óptica de Bernardo Kliksberg, significa la carencia de ingresos, violación en gran escala de los derechos humanos como el acceso a la salud, a la educación, a constituir una familia y tener estabilidad para ella, a la nutrición, al trabajo digno, a la propia cultura, a ser escuchados, a participar libremente y con las capacidades necesarias en la vida social y política de la sociedad (Malta, 2014).

Es así como el paradigma de desarrollo humano que promulga la ONU, desde la línea del bienestar de las personas como objetivo central que sustentó Mahbub UI Haqa,

de la expansión de las libertades y desarrollo de capacidades que sostiene Amartya Sen, engloba una perspectiva ética y de interconexiones según Gasper (2009), por ello considera que la ética del desarrollo debe ser una constante al momento de trabajar el desarrollo humano.

2.2.2.2 La equidad desde el desarrollo Humano

La equidad es una de las dimensiones claves dentro del paradigma del desarrollo humano (Hag, 2005, citado en PNUD, 2011), y junto a la eficiencia y la libertad, se erigen como valores de la ética del desarrollo humano. Para Sen, lograr la equidad es esencial dentro de la perspectiva de la libertad en general y más aún desde el enfoque de “el desarrollo como libertad” (Sen 2002a, p.40 citado en PNUD 2012).

Bajo esta concepción de Sen, sustentada en la libertad como medio y fin del desarrollo humano, el desarrollo humano es:

“el proceso de expansión de las libertades que la gente disfruta y para ello se requiere allanar el camino para eliminar los obstáculos para esas libertades, entre ellos: la pobreza y la tiranía, las pobres oportunidades económicas, las carencias sociales, la falta de facilidades públicas, la intolerancia” (PNUD, 2012, p.39).

Por tanto, explorar la relación entre equidad y desarrollo humano es sumamente importante para el establecimiento de criterios que ayuden a determinar si una desigualdad es injusta. En ese sentido, la visión de justicia que prevalece se centra en la expansión de las libertades de las personas, o sea, lo que las personas pueden llegar a ser y hacer, lo que se denomina funcionamiento.

Los funcionamientos son actividades de valor y estado que conforman el bienestar de las personas, tales como un cuerpo sano, estar a salvo, tener calma, contar con una cálida amistad, una mente educada y un buen trabajo, y están vinculados a los bienes y a los ingresos económicos “las capacidades de una persona son el conjunto de combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr, en otras

palabras, son las libertades sustantivas que ella disfruta para llevar la vida que tiene razones para valorar (Alkire, 2005 en PNUD, 2012, p.40).

Por esto, desde el paradigma del desarrollo humano, las barreras que impiden que los individuos puedan gozar de cualesquiera de las libertades fundamentales tales como, la capacidad de vivir una vida saludable, leer y adquirir conocimiento, tener un nivel de vida digno, participar en la vida de la comunidad o expresarse libremente, “son injustas, innecesarias y socialmente evitables” (PNUD, 2012, p.40).

Sostiene este organismo de las Naciones Unidas que el combate de la inequidad y la promoción de la equidad son esenciales para que las personas puedan desarrollar capacidades y aprovechar las oportunidades para escoger el estilo de vida que tienen razones para valorar. Vale decir, la búsqueda de la equidad deber ser un objetivo de primer orden al momento de diseñar y gestionar políticas públicas.

2.2.3 Educación superior y desarrollo humano

Al igual que desde el enfoque integral de los derechos humanos, desde el paradigma de desarrollo humano, la educación adquiere una importancia superlativa por dos motivos: para proveer las habilidades y competencias para la producción económica y segundo, para el logro de la calidad de vida de cada persona, “la educación está fuertemente relacionada con la evaluación que la gente hace de sus vidas” (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2010, p.125).

Asimismo, estos autores destacan que las personas con más educación suelen tener mejor salud, menos desempleo, más relaciones sociales y mayor implicación cívica y política. Sostienen que, aunque no siempre la evidencia disponible permite obtener conclusiones sobre la relación de causalidad entre la educación y las dimensiones descritas, “existe consenso en que la educación proporciona una serie de retornos (monetarios y no monetarios) que beneficia tanto a la persona que invierte en su educación como a la comunidad en que vive” (pp.125-126).

Sen (1999) sostiene que la mejora de las capacidades humanas también tiene a ir acompañada de un aumento de la productividad y del poder para obtener ingresos de tal forma que contribuye directa e indirectamente a enriquecer la vida del hombre y a conseguir que las privaciones sean un fenómeno menos grave.

En esta línea, Jacinto y García (2010) sostienen que ingresar a la educación superior abre a los jóvenes, posibilidades de movilidad social ascendente, vía la mejora de su condición laboral, sus ingresos y su calidad de vida. Refieren que estudios sobre el mercado laboral en América Latina muestran además, que la brecha de ingresos a favor de los trabajadores con educación superior se ha incrementado en las últimas décadas y también les brinda mayores posibilidades de acceder a empleos de calidad (Beccaria y Maurizio, 2005; Carlston, 2002; Gasparini, 2007; Llamir, 2003 en Jacinto y García, 2010).

Es así que por su naturaleza intrínseca de contribuir al desarrollo integral del ser humano, y por ende, al desarrollo nacional, regional y mundial, la educación superior marcha de la mano con los esfuerzos que desde 1990 hace las Naciones Unidas para colocar el desarrollo humano como el centro de las agendas mundiales y locales.

La educación, según la UNESCO, constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social y en el caso de las universidades señala que son estas, en primer lugar, las que agrupan el conjunto de las funciones tradicionales asociadas al progreso y a la transmisión del saber: investigación, innovación, enseñanza, formación y educación permanente. Por esto también es una herramienta para contribuir a los objetivos o propósitos del desarrollo humano que se orientan a lograr que los seres humanos sean beneficiarios del desarrollo y no sólo se les consideren agentes económicos.

El concepto de Desarrollo Humano, que desde su vigencia en 1990 ha ido evolucionando, busca según Tunnermann (2011), posibilitar a los individuos opciones para poder disfrutar de una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decorosa.

Hernández Gómez Buendía en su obra “La agenda del siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano”, resalta el papel de la educación como vehículo principal e insustituible para la transmisión de la cultura, rasgo más distintivo del Homo Sapiens. Por tanto es natural que el Índice de Desarrollo Humano incluya la educación entre las tres oportunidades básicas de la persona, al lado de la esperanza de vida y el nivel de ingreso (citado en Tunnermann, 2011).

“La educación es un aspecto esencial o tal vez el aspecto esencial del desarrollo humano: ser educado es disfrutar de una vida plena y es disponer de un rango más amplio de oportunidades (alternativas ocupacionales, de información, recreación. También la educación genuina es desarrollo humano, es decir desarrollo de la gente, por la gente y para la gente” (Gómez Buendía, 1998 citado en Tunnermann, 2011, p. 279).

Para Tunnermann la educación superior ha abrazado con responsabilidad su contribución al desarrollo humano y desde 1995, en la antesala a la Conferencia Mundial de 1998, hizo un reconocimiento del carácter paradigmático del concepto de desarrollo humano sostenible y la posibilidad de que su aceptación permitiera configurar políticas, actitudes y formas de acción de la comunidad mundial. En ese marco, además se señaló que:

“Los establecimientos y las organizaciones de educación superior y otros de tipo académico, científico y profesional representan con sus funciones de enseñanza, formación, investigación y servicios, un factor necesario del desarrollo humano y de la ejecución de las estrategias y políticas de desarrollo” (Tunnerman, 2011, p.284).

Asimismo, se asumió el compromiso de “poner a la educación superior en mejores condiciones de responder a las necesidades actuales y futuras del desarrollo humano sostenible” (p.280).

La Conferencia Regional de Educación Superior de 1996 también destaca el respaldo a las acciones a favor del desarrollo humano, señalando que este junto a la democracia y la paz son inseparables, como lo establece la Unesco en la estrategia 1996-2001 que orientó la educación superior **a tres objetivos: ampliar el acceso, la**

permanencia y las posibilidades de éxito, sin discriminación alguna a los sistemas de enseñanza superior; mejorar su gestión y fortalecer sus vínculos con el mundo del trabajo; y contribuir a la construcción de la paz impulsando un desarrollo fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad.

La Declaración final de la Conferencia Mundial de 1998 señaló que la educación es uno de los pilares esenciales del desarrollo sostenible “la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento; razón de que la educación superior y la investigación formen hoy día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos”.

El quehacer de las universidades en el ámbito de la docencia, la investigación, la extensión y los servicios deberían estar orientadas e inspiradas en el paradigma del desarrollo humano, pues “las universidades se justifican básicamente como vanguardia del desarrollo en términos de una producción propia de ciencia y tecnología, comprometidas con el logro de sociedades más prósperas y más justas” (Tunnermann 2008, 2011).

Para este especialista en educación superior hay tareas puntuales desde las cuales la educación superior puede contribuir al Desarrollo Humano. La primera es aportar a la conceptualización nacional y regional del Desarrollo Humano con base a los contextos locales, que luego aportan a la definición de los ejes para los informes anuales de Desarrollo Humano.

Asimismo, las universidades pueden incorporar parte de sus equipos académicos de investigación a los consejos asesores responsables de la elaboración de los informes sobre desarrollo humano, así como en los informes regionales. Para ello se registran ejemplos en Nicaragua y Costa Rica (Tunnermann, 2011).

En tanto, Xavier Gorostiaga (2008) en su trabajo “En busca del eslabón perdido entre la educación y el desarrollo”, sostiene que la educación tiene un potencial extraordinario para contribuir al desarrollo, aspecto que cada vez es más reconocido,

pero cuestiona que “la educación actual, sobre todo la universitaria, reproduce y amplifica un desarrollo deformado” (p.171).

Esa visión desdibujada del desarrollo, se manifiesta según Gorostiaga (2008) en:

Las distorsiones y carencias del crecimiento económico, moderno, en la creciente crisis social y medio ambiental, en la creciente desvinculación de los sistemas educativos de los proyectos de desarrollo sostenible, en la desintegración del continuo educativo desde la educación básica hasta la universidad, en la cooptación de la educación por las fuerzas del mercado y en la ausencia de un contrato social educativo en la era del conocimiento (p.71).

Hacer que la educación sea parte de la solución y no del problema es un gran desafío, implica convocar y provocar proyectos nacionales en los que la sociedad, en su conjunto, asuma la educación como prioridad para superar el subdesarrollo y lograr la consolidación democrática y la gobernabilidad social, sostiene el educador jesuita.

Resalta la importancia que los países deben dar a la formación de su capital humano para lograr equidad y competitividad. En tal sentido, refiere lo expuesto por Fajnzylver (1992):

“Hacer el discurso de la equidad, o hacer el discurso de la competitividad, o aún más, hacer simultáneamente la apuesta a ambos propósitos, y no hacer un esfuerzo consustancial y consistente, es estrictamente poesía. Ningún país podrá ser competitivo ni equitativo, sino asigna a los recursos humanos la debida importancia” (p. 88).

Los datos, que desde 1990 aportan las Naciones Unidas a través de los Informes de Desarrollo Humano, revelan la poca incidencia de las políticas públicas nacionales y regionales a favor del desarrollo humano sostenible. No es posible lograr un desarrollo humano cuando los niveles de exclusión social mantienen en condiciones de pobreza extrema a 3.3 millones de hogares centroamericanos, unas 17.2 millones de personas (ERCA, 2011, p. 460).

Ante esa brecha entre los que tienen y los que no tienen, entre los que saben y los que no saben, la educación, sostiene Gorostiaga, es hoy más que nunca la tarea social

más emancipadora, tomar conciencia de que el mayor problema del mundo es la exclusión y la insensibilidad que la acompañan.

“La educación tiene la capacidad necesaria para crearles la sensibilidad social, para mejorar la sociedad del conocimiento para todos y reorientar el destino de la humanidad. Esta conciencia política sobre el papel de la educación debe superar viejas formas de hiperpolitización que han utilizado a la educación como arma partidaria, más que como instrumento transformador de las condiciones sociales” (Gorostiaga, 2008, p.167).

Visto el enfoque de desarrollo humano, que tiene como sustento el desarrollo de las libertades o capacidades humanas para que cada individuo pueda decidir el tipo de vida que quiere llevar, se evidencia la conexión directa con la educación, pues esta juega un papel estelar en la promoción de estas libertades. Como bien lo señala Sen, la capacidad de acción que posee cada persona se corta y restringe por las posibilidades sociales, políticas y económicas a las que tiene acceso. Y la educación es una de esas fuerzas sociales que impulsa el desarrollo de esas libertades humanas, (Flores, 2007).

El peso de la educación y ese nexo indisoluble con el desarrollo humano se expresa en el Índice de Desarrollo Humano, que la incluye como uno de los tres componentes básicos, junto a la esperanza de vida y el nivel de ingreso para examinar y medir la pobreza como la desigualdad y el desarrollo en cualquier nación del planeta.

Asimismo, desde el plano conceptual la educación auténtica es desarrollo humano “desarrollo de la gente, por la gente y para la gente” (Tunnermann, 2011, p. 279). En ese sentido, desde la Educación Superior, y por ende, la Universidad, el desarrollo humano debe ser la esencia de la formación integral que se ofrece y a través de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con las sociedad aporte para que este enfoque de desarrollo se traduzca en una vida digna para todos los habitantes de esta aldea global.

2.3 Modelos de indicadores para el análisis de la equidad educativa

Estudiar y analizar la equidad educativa implica, según Marchesi (2000), medir la desigualdad educativa. Esto demanda la definición cuidadosa de los indicadores cuya función es “ofrecer una información sintética, relevante y significativa sobre una parcela de la realidad, detectar los problemas y llamar la atención de lo que está sucediendo” (Tiana, 1997).

A partir de esto, se analizan diversos modelos de indicadores utilizados en diversos estudios sobre la equidad en educación.

2.3.1 Los indicadores sobre equidad según el European Group for Research on Equity in Educational Systems, EGRESS.

Con base en las distintas teorías sobre la justicia e igualdad, este estudio promovido en el contexto del Programa Sócrates de la Comisión Europea aporta una primera estructura teórica de indicadores que permite organizar los datos en coherencia con la idea de justicia (Meuret, 2001 citado en Vélaz, 2008).

A partir de esto, los investigadores del EGRESS establecen que “si un enfoque estrictamente igualitario es imposible, la equidad consiste en tener en cuenta una multiplicidad de principios de justicia” (Vélaz, 2008, p.17). En ese sentido, se plantea la interrogante ¿Qué principios de distribución de la educación demanda la equidad?

La respuesta se traduce en el enunciado de los 8 principios de justicia que consideran deben orientar la definición de los indicadores para medir la equidad en educación:

1. Los indicadores deben permitir la discusión en el contexto de las diversas teorías sobre la justicia en educación.
2. Las desigualdades educativas relevantes para la mayoría de los recursos o servicios distribuidos en el contexto escolar pueden ser agrupadas en tres categorías principales: diferencias entre individuos, desigualdades entre grupos (por clase, género o hábitat), y proporción de

individuos que se consideran por debajo del umbral mínimo de logros y equidad educativa.

3. Entre las diferencias de las personas, las más importantes a considerar son aquellas de las que la persona no puede escapar (como el origen social y nacional, el sexo o la discapacidad de nacimiento).

4. Entre los beneficios distribuidos por el sistema educativo, debemos concentrarnos en aquellos cuya justa distribución es más importante para la persona o para la vida democrática del país (los aprendizajes: habilidades, actitudes, cualificaciones, la empleabilidad, el gasto público en educación, la extensión de la escolarización).

5. Es importante no medir solamente las desigualdades en los resultados de la educación, sino también las desigualdades situadas en el contexto del sistema educativo, y las que se dan en el propio proceso de enseñanza (por ejemplo, por las bajas expectativas de los docentes hacia algunos colectivos de alumnos).

6. Es importante comprender las injusticias que se instalan en la vida escolar, como la forma en que el centro trata a los niños.

7. Puesto que un sistema educativo justo también es un sistema que favorece la justicia social, los indicadores deben estar referidos no sólo a las desigualdades educativas (inequidad interna), sino también a los efectos sociales o políticos de esas desigualdades (inequidad externa).

8. El sistema de indicadores ha de medir las desigualdades, pero también la percepción de las mismas; debe identificar la opinión de los ciudadanos sobre la equidad en el sistema educativo actual, y los criterios que subyacen a esos juicios (EGRESS, 2005 en Vélaz, 2008, pp.17-18).

Con base en estos principios se establece un modelo teórico para el diseño y selección de los indicadores de equidad. El modelo se estructura mezclando un eje vertical y un eje horizontal (EGRESS, 2005; Demeuse y Baye, 2007 en Vélaz, 2008, p.19).

- El eje vertical: considera el contexto de las desigualdades en educación (fuera de la escuela, las desigualdades en el proceso educativo en la escuela, las desigualdades en los resultados del sistema educativo (resultados internos) y los efectos sociales y políticos de las desigualdades en educación (resultados externos).

- El eje horizontal (criterios de justicia): desigualdades entre individuos; desigualdades entre categorías, (de acuerdo con grupos de género, origen socioeconómico, nacionalidad, profesión, y ocupación de los padres); desigualdad entre individuos o grupos que, al margen de cualquier situación, muestran estar en un nivel completamente injusto de equidad educativa (por debajo del nivel mínimo aceptable, comparable al umbral de la pobreza en el ámbito económico).

Siguiendo este modelo establecen 29 indicadores y consideran que son cuatro las interrogantes básicas en un estudio de equidad educativa:

- ¿Cuál es la magnitud de las desigualdades en el sistema educativo?
- ¿Cuáles son las ventajas (el valor añadido) atribuibles a la educación de un país?
- El sistema educativo, ¿amplía o reduce las desigualdades del contexto?
- ¿En qué medidas las diferencias en los recursos asignados (las diferentes medidas adoptadas) benefician a los desaventajados y promueven la movilidad social?

2.3.2 Sistema de indicadores de equidad educativa según la OCDE

El estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2006 en Velaz, 2008) Equity in Education: Thematic Review, presenta como rasgos metodológicos principales para estudiar la equidad, los siguientes:

Analiza la contribución de las diferentes fases o etapas de la educación en la equidad/inequidad a lo largo de la vida, teniendo en especial consideración los factores socioeconómicos, étnicos, regionales y de género. Examina la equidad a lo largo del ciclo vital, dado que las desigualdades que emergen tempranamente, con el tiempo pueden aumentarse o reducirse.

Enfatiza en la igualdad de oportunidad, asumiendo que la igualdad en los resultados es el indicador más utilizado. Incluye cuatro líneas de trabajo que concluyen con un informe final comparado realizado por la OCDE y que integra: el informe analítico

de la equidad elaborado por cada país, visitas de grupos de expertos al país, elaboración de una ficha país y elaboración de un perfil estadístico sobre la equidad educativa de todos los países de la OCDE.

2.3.3 Los indicadores sobre equidad según la UNESCO

Este estudio de la Unesco (2007) parte de un marco teórico y metodológico desarrollado por Berne y Stiefel (1984) para medir la equidad de la financiación de los sistemas educativos y que incluye cuatro aspectos (Vélaz, 2008, p.25):

1. Unidad de análisis, que pueden ser los alumnos o los financiadores de la educación.
2. Objeto de estudio, que incluye la categoría de indicadores que deben ser distribuidos con equidad: de acceso/progreso (tasas de matrícula, participación, promoción, repetición), recursos (tamaño de la clase, ratio profesor-alumno, gasto por alumno, calidad de la metodología y de los libros de texto, nivel educativo, experiencia y titulación del profesorado) y resultados a corto plazo (competencias básicas, tasas de titulación) y a largo plazo (inserción laboral, satisfacción personal).
3. Los principios de equidad:
 - Horizontal. La equidad es la ausencia de diferencias entre regiones, de forma que si todas las regiones tuvieran similares características (de población pobre/rica, urbanidad/ruralidad) deberían ser tratadas igual en la asignación de recursos.
 - Equidad vertical. Parte del supuesto de que no todos los estudiantes parten con el mismo bagaje y que la provisión de más recursos a los más desaventajados (alumnos o regiones) es una medida de equidad. Este análisis se supone no debe aplicarse en el caso del acceso, el progreso y los resultados (sólo en los recursos), porque no debería haber diferencia entre regiones en este tipo de medidas.
 - Igualdad de oportunidades en educación: se basa en la idea de que todos los niños deberían tener las mismas posibilidades de éxito,

mientras ellos aporten motivación y esfuerzo, para lo cual deben tener acceso a los recursos que compensen y lo hagan posible.

4. El cuarto elemento es la medida de equidad. Concreta las medidas cuantitativas a emplear para evaluar en qué medida un sistema educativo es horizontal o verticalmente equitativo y si en él se da la igualdad de oportunidades.

2.3.4 Aportes de otros modelos para estudiar la desigualdad educativa en América Latina

Marchesi (2000) sustenta la tesis que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo, sino que se agravan en él. En ese sentido, plantea que es imposible que las estructuras actuales de la mayoría de los sistemas educativos de América Latina contribuyan a reducir esas brechas que tienen su raíz en las relaciones entre desigualdades sociales y la desigualdad educativa. Por su parte, Muñoz (2009) sostiene que “existen fundamentos históricos suficientes para comprender que buena parte de la exclusión educativa tiene su base en la estructura misma de la escuela tradicional”.

Partiendo además, de la constatación de su tesis a través del análisis de datos generados por estudios de la UNESCO, OCDE, CEPAL y el PNUD, Marchesi propone un sistema de indicadores para mostrar el vínculo entre la desigualdad social y la desigualdad educativa.

Señala que se puede hablar de igualdad de oportunidades “cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas”. Asimismo, cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos “superando formas de acceso y de selección encubiertas”, en suma, cuando hay igualdad en el acceso.

Un segundo punto que plantea es la igualdad en el proceso educativo que se constata cuando se facilita un programa educativo similar a todos los alumnos y se evita, que los que proceden de clases sociales populares estén mayoritariamente

representados en los programas menos valorados social y académicamente: aulas especiales, programas de educación compensatoria, programas de garantía social.

Y el tercer punto de su planteamiento, respecto a la igualdad educativa, precisa la igualdad en los resultados que “supone que se encuentran rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas y sexo”. Para Marchesi la igualdad en educación encuentra su significado más fuerte cuando se analizan los resultados educativos de los alumnos. Sostiene que el análisis multidimensional e interactivo de la desigualdad educativa constata que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen.

Respalda este punto con los datos que revela el Informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso escolar, al señalar siete factores predictivos del bajo nivel escolar, mismos que están estrechamente vinculados con la desventaja social: “pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes y sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que vive y falta de apoyo social”.

Agrega que a esto se suman otros factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela que pueden incidir o mayor o menor medida en la desigualdad educativa.

El modelo de Marchesi (2000) propone 14 indicadores que se rigen por cuatro criterios principales: relevancia de los datos para poner de manifiesto con mayor claridad las desigualdades existentes; amplitud para recoger información del mayor número de ámbitos posible; potencia informativa del indicador elegido frente a otras alternativas; y parsimonia para evitar la redundancia de la información.

El autor señala que en la medida de lo posible, cada uno de los indicadores debe tener en cuenta: la dimensión social (distribución de los recursos o resultados obtenidos por sectores sociales), la dimensión territorial (su distribución en el área urbana y rural), la dimensión cultural (distribución en función de cada cultura o etnia), el factor género

(comparación entre hombres y mujeres) y el factor tipo de centro (incidencia en los centros públicos frente a los privados).

Otro aporte al estudio de la equidad en educación es el de Alejandro Tiana (2007), que sustentado en las dimensiones de igualdad de Amartya Sen (1999:368-269 citado en Vélaz, 2008, p.43) identifica tres dimensiones de la equidad en educación:

Igualdad de recursos: políticas de compensación de la desigualdad de capacidades mediante la redistribución de recursos externos (dotación presupuestaria y escolar, duración de los estudios, calidad del entorno educativo).

Igualdad de oportunidades: políticas de compensación de la desigualdad de circunstancias (origen social, lugar de residencia) mediante la redistribución de recursos (sistemas de becas por ejemplo).

Igualdad de resultados: eliminar en la escuela los obstáculos que impiden la igualdad, por ejemplo, no persiguiendo unos resultados idénticos, pero sí determinando unas competencias básicas que deben ser desarrolladas por todo el mundo.

2.4 La equidad en la educación superior en el marco de las conferencias regionales y mundiales

América Latina registra la mayor inequidad educativa en la educación superior: “La tasa de escolaridad promedio en este nivel en América Latina es de 36%, lo que significa que 64 jóvenes de cada 100 se quedan fuera de la educación superior, mientras que en los países desarrollados estas tasas de escolaridad van ya por el 60 y 85%” (Tunnerman, 2011, p. 259). Y aunque el crecimiento de la matrícula en la educación universitaria en Iberoamérica se incrementó en un 62% entre el 2000-2008, lo que equivale a 22 millones de estudiantes, lo que representa el 13% de la matrícula universitaria mundial. Esta alza ha sido a través de la educación privada:

En efecto, el rápido crecimiento de la matrícula privada ha pasado a constituirse en un elemento característico de los sistemas de educación terciaria latinoamericanos. Según cifras del Programa de Investigación en Educación Superior Privada (PROPHE), la región latinoamericana cuenta hoy con la mayor participación de matrícula privada entre todas las regiones del mundo: 48,2%” (Bruner, 2011, p. 155).

El informe sobre la situación de la educación en Iberoamérica 2011 precisa que:

“La mayoría de los países de la región muestra tasas de participación del quintil de más altos ingresos del 50% o más –y superior al 80% en países como Colombia y Costa Rica, según indican los respectivos Informes Nacionales– en oposición al quintil más pobre cuya participación en la educación terciaria alcanza a menos de un 5% en Bolivia, Brasil, Perú, Uruguay, Honduras, y Panamá. Otros factores de desigualdad son el origen étnico y la residencia rural” (Bruner, 2011, p. 156).

Ante las grandes desigualdades en el acceso a la educación superior, producto del alto grado de desigualdad socioeconómico de América Latina, el tránsito desde una educación superior masiva hacia una de carácter universal parece no ser viable, según Bruner (2011), quien además precisa que la universalización comienza cuando la tasa bruta de participación en la enseñanza superior alcanza a un 50%.

Ante este panorama, Tunnerman señala que la equidad y la cobertura ha sido tema de interés en todas las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior convocadas por la Unesco, la de 1996, 1998, 2008 y 2009. En todas ellas hay evidencia explícita que plasma la preocupación por la equidad en la educación universitaria.

Refiere que en la Conferencia Regional sobre Educación Superior celebrada en Cuba en 1996, se propugnó por una mayor equidad en el acceso a este nivel educativo “especificándose que no basta la equidad en cuanto al acceso, sino que esta debe hacerse extensiva a la permanencia y a las posibilidades de éxito” y reconoció que pese al aumento en la matrícula “persisten desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento” (Tunnermann, 2011, p. 262).

En tanto la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en 1998, al amparo en lo prescrito en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en las esferas de enseñanza, aprobada en 1960, reiteró que “los Estados deben comprometerse a hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

También insta a que “la equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria”. Considera que las instituciones de educación superior deben ser consideradas parte de un sistema educativo integral al que deben también contribuir y que deben fomentar y que comienza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y continua a lo largo de la vida.

En el 2008, la Conferencia Regional sobre Educación Superior proclamó que:

La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. El carácter de bien público social de la educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

También llama a promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y respetuosas, de tal forma que haya un nivel de inserción auténtico y pertinente con esta diversidad cultural.

Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior, requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas.

Estos principios se ratificaron en la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior del 2009. En el Comunicado los participantes de este encuentro convocado por la UNESCO recalcan que la educación superior “en su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, debe ser responsabilidad de todos los gobiernos”. Considera que el acceso a la educación por sí solo no es suficiente, por ello exhorta a impulsar esfuerzos para lograr que los estudiantes obtengan buenos resultados. (UNESCO, 2009).

La ampliación del acceso debe estar alineado con los objetivos de equidad, calidad y la pertinencia detalla el comunicado de esa Conferencia:

La equidad no es únicamente una cuestión de acceso- el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía de bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas. (Unesco, 2009, p.3).

Tunnerman (2008) considera como un punto crítico para la educación superior la desigualdad de oportunidad de acceso a la educación universitaria de calidad. A su juicio, el extraordinario crecimiento en la matriculación estudiantil registrado en las últimas décadas en América Latina no se traduce en una auténtica democratización en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y posibilidades de éxito para todos los sectores sociales en un plano de igualdad y en función de los méritos respectivos, como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Esta situación se agudiza más, según el académico, debido a que cuando los jóvenes llegan a la educación universitaria ya han sido segregados en los niveles educativos precedente, no necesariamente por motivos académicos, sino por razones económicas y sociales.

A criterio de Tunnermann ese crecimiento cuantitativo, de corte privado, ha provocado una asimetría en relación con la calidad de educación recibida “el sistema de educación superior latinoamericano se ha tornado así cada vez más adscriptivo, estableciendo claras diferencias entre sus egresados en cuanto al acceso al mundo laboral y el otorgamiento de status social”, (Tunnermann, 2008, p.60).

En esa misma línea, Fernández Lamarre (2010) sostiene que como consecuencia de ese proceso “se puede afirmar que se ha intensificado el carácter elitista de la educación superior en Latinoamérica” (p.14). Precisa que el acceso a las universidades, tanto públicas como particulares de mejor calidad, ha quedado reservado, casi exclusivamente a los jóvenes de clase media y media alta provenientes de escuelas medias públicas y de particulares de alta calidad, lo que ha obligado a los estudiantes

de menor nivel social, en general jóvenes provenientes de escuelas medias públicas de bajo nivel de calidad, a asistir a instituciones de educación superior (universitaria y no universitaria) de baja calidad "en general particulares, cuyo número, lamentablemente, ha crecido sustantivamente".

Por ello, se considera que se asiste a la generación de un nuevo proceso de "fraude", en tanto que si los estudiantes de menor nivel social egresan de este tipo de instituciones de baja calidad –luego de un gran esfuerzo por parte de sus familias y de ellos mismos– sus títulos tendrán una más baja valoración en el mercado de trabajo; es decir, menos posibilidades ocupacionales y menores salarios. (Fernández Lamarre, 2010, p. 14).

2.4.1 Puntos críticos en la dinámica actual de la educación superior en América Latina y su desafío por la equidad

Tras la revisión histórica y actual del desarrollo de la educación superior en América Latina, queda claro que ésta hoy día se encuentra en una encrucijada. En el análisis resaltan puntos de tensión relacionados con la esencia y razón de ser de estas instituciones y su implicación con el avance y transformación de la sociedad actual.

Por un lado, se fortalece la exigencia del cumplimiento del derecho humano a la educación superior, se posiciona esta como un bien público y social; pero a la par se advierte un enfoque mercantilista de la educación superior como un servicio educativo al vaivén de las condiciones del mercado y alentado desde la Organización Mundial del Comercio, enfoque contrario a la visión humanística de la educación superior. También se observa, sobre todo en América Latina, un aumento sustancial y sostenido de la educación superior privada, que supera la oferta y número de instituciones de educación superior pública.

La demanda cada vez mayor de acceso a la educación superior, como derecho humano legítimo de todos los que ostenten el mérito académico establecido por cada sistema educativo, viene aunado a otros factores sociales como el crecimiento demográfico, las mejoras en las coberturas de los sistemas básicos y medios que han

dado paso a un proceso de transición de tasas de cobertura elitistas, a una expansión denominada masificación y que sigue un camino a la universalización (Atria, 2011; Bruner, 2016; Rama, 2010).

En este proceso de transición y modernización de la educación superior, Atria (2001) identifica cuatro etapas, cada una con sus puntos críticos: 1) El sistema elitista cuyos eje crítico es el rezago frente al cambio social y el desarrollo, 2) La primera ola de masificación marcada por el populismo en la oferta académica e inicio de la crisis de la calidad, 3) La segunda ola de masificación donde los temas agudos son el desorden regulatorio ante la proliferación de instituciones de educación superior de corte privado, la crisis de financiamiento, se agudiza la crisis de calidad y comienza las dificultades en cuanto a equidad, y 4) La transición avanzada marcada por la agudización de la crisis en cuanto a la equidad y la lucha corporativa por financiamiento.

En este contexto se abre el debate entre universidades de élite y universidades de masas, pues frente a la demanda social y los principios inherentes a la tradición universitaria, se busca conciliar una postura que permita a la sociedad tener acceso a una educación superior de calidad y equitativa, coherente, genuina y pertinente con las necesidades individuales, colectivas de un mundo diverso y multicultural.

Se considera que una universidad de élite se caracteriza por un estricto control normativo sobre la calidad académica, y por ende, por el establecimiento de restricciones para la selección de aspirantes a ocupar los cupos disponibles, asimismo un cierto equilibrio entre la investigación y la docencia. La universidad de masas, por su lado, se distingue por el acceso masivo de estudiantes y la orientación prioritaria de la función docente con relación sobre los otros objetivos de la universidad (Rodríguez Gómez, 1998: Trow, 1974 en Soriano, 2003).

En América Latina la masificación o demanda es superior a la oferta y el ingreso a la educación superior se ha vuelto complejo, sobre todo, por el tema de la calidad y resalta un fuerte incremento de la educación superior privada y una diversidad de instituciones de esta índole.

Otro punto de debate y uno de los desafíos es lograr conciliar los valores de mérito y excelencia inherentes a la universidad, con políticas inclusivas y de acción afirmativa que promuevan la equidad educativa en una América Latina donde la participación del quintil más pobres en la educación terciaria oscila entre el 27 y dos por ciento (Bruner, 2016), lo que muestra un acceso desigual a este nivel educativo.

Se cuestiona que al mérito se le entienda como un concepto unívoco y se le atribuyan, alcances y consecuencias contrapuestas. Por un lado, se defiende que el acceso y progreso a la educación superior “está única y estrechamente vinculado a las realizaciones personales... Se focaliza en el individuo y se considera que las personas son premiadas por sus acciones y logros, los cuales se ligan al esfuerzo, la perseverancia y el trabajo permanente” (Chiroleu, 2009, p. 144). Por otro lado, se defiende que independientemente de su origen y situación inicial, “cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas” (p.144).

La crítica a esta visión es porque implica una falsa igualdad de oportunidades, donde el mérito individual está fuertemente relacionado a una multiplicidad de factores, entre ellos el contexto socioeconómico y cultural de cada persona y las exigencias del sistema educativo. En esta línea de pensamiento hay estudios que sostienen que “los estratos con mayor capital social, económico, cultural y escolar, acceden a los canales más selectivos y aseguran para sus hijos el privilegio de una educación de calidad” (Lucas, 2001 en Bruner, 2016, p. 21).

Es así como en una sociedad donde se proclama la atención a la diversidad debe vencerse el siguiente determinismo. “Si se elimina el elitismo se corre el riesgo de perder el ideal de excelencia, pero si se prescinde del componente democrático la excelencia queda reservada a unos pocos” (Renaut, 2008 citado en Chiroleu, 2009, p. 145).

Por tanto, avanzar hacia el logro de la equidad es un desafío pertinente y esencial de la educación superior que debe propender, según Bruner (2016), a la generación de políticas orientadas a: “fortalecer la integración entre enseñanza, media y superior, considerar políticas de discriminación positiva para grupos vulnerables bien identificados;

incentivar en las instituciones de educación superior la ampliación del acceso y apoyar a alumnos de origen vulnerable” (p. 15).

No cabe duda, que hacer tangible el derecho humano a la educación superior, y más aún la equidad educativa, genera una serie de reflexiones y cuestionamientos críticos, pues no se trata de cumplir por cumplir obligaciones nacionales e internacionales, sino de hacerlo, asegurando la autenticidad de este derecho. La meta debe ser una educación terciaria de calidad, equitativa, pertinente a las necesidades sociales y que considere además la vocación personal, y que todo ello coadyuve al logro de una vida más digna y mejor para el individuo y transformación de la sociedad.

Como señalan Ferreira et al (2017), “un buen sistema de educación superior ofrece calidad, diversidad y equidad para maximizar el potencial de los estudiantes dadas sus habilidades innatas, motivaciones, intereses y preparación académica al finalizar la educación secundaria” (p. 1).

2.4.2 Decisiones teóricas claves para el análisis de la equidad educativa en la UNAH

Con base en la literatura revisada se adoptan decisiones teóricas para el Análisis de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH, en el período 2010-2016. Es así como este estudio tendrá como orientación el enfoque de la educación superior como derecho humano y un bien público y social, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1948, 1966) y las conferencias mundiales de educación superior, respectivamente.

El paradigma del desarrollo humano que propende a la realización del individuo en el marco pleno de sus libertades, que le posibiliten una vida digna y decorosa (PNUD, 2012; Tunnermann, 2011). Desde este punto se considera que todas las barreras que imposibilitan este desarrollo y libertades son “injustas, innecesarias y socialmente

evitables” (PNUD, 2012, p.40) y por ello la búsqueda de la equidad debe ser objetivo prioritario en el diseño y gestión de las políticas públicas. Otro fundamento teórico son los principios de justicia, con énfasis en la teoría de justicias distributiva de Rawls (1972) que establece el principio de diferencia positiva a favor de quienes están en situación de desventaja socioeducativa.

Se asume una definición de la equidad como la concurrencia de la igualdad equitativa de oportunidades en las dimensiones de acceso, procesos y resultados educativos (Amores y Ritacco, 2011; Bolívar, 2005, 2004; Carnoy et al., 2002; Castillo y Cabezas, 2010; Contreras, s.f.; De la Fuente, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; López et al., 2010; Espinoza, González y Latorre, 2010; Garbanzo, 2007; Gvirtz y Oría, 2010; Lemaitre, 2005; Romero, 2010; Tunnerman, 2011; Unesco, 1996, 1998, 2009; Vélaz, 2008).

La equidad en el acceso es concebida como la igualdad equitativa de oportunidades para ingresar a la educación superior, hace referencia a aspectos relacionados con la admisión y matrícula, y a las condiciones equitativas de acceso independientemente de la situación socioeconómica de los aspirantes.

La equidad en el proceso educativo se refiere a la igualdad equitativa de oportunidades en el tratamiento educativo, es decir, las condiciones relacionadas con la calidad del proceso educativo a fin de asegurar la subsistencia en la universidad en función de la atención a la diversidad cultural y a medidas que apoyen a los estudiantes con mayores desventajas sociales y económica. Esto implica aspectos como el currículo, prácticas pedagógicas docentes tanto de enseñanza como de evaluación, material educativo, sistemas de apoyo institucional como becas y programas de acompañamiento académico

La tercera dimensión se refiere a la equidad en los resultados, que implica la igualdad de oportunidades para el éxito o logro académico. Incluye las oportunidades que se brindan a los estudiantes para obtener similares resultados de aprendizaje indistintamente de la diversidad del alumnado, nivel de ingreso económico, extracción

sociocultural y género. Esta dimensión se traduce en términos reales en la obtención de la titulación o graduación universitaria; en la satisfacción del alumnado en cuanto a la calidad y pertinencia de la educación recibida y a nivel externo en la movilidad social, o sea, decir en la inserción al mercado laboral académico (Contreras, s.f.; Bolívar, 2005, 2004 Jacinto y García, 2010; De la Fuente, 2008; Ferreira et al., 2017; Garbanzo, 2007; Lemaitre, 2005; Tunnerman, 2011; Unesco, 1996, 1998, 2009; Vélaz, 2008).

Dado que la equidad es una problemática compleja y multidimensional, en esta investigación su estudio también considerará el contexto socioeconómico del país, la situación del sistema educativo en su conjunto, considerando factores socioeconómicos, étnicos, y de género (OCDE, 2006 en Vélaz, 2008).

En síntesis es el enfoque de la educación superior como derecho humano y un bien público social; la conceptualización de la equidad como la igualdad de oportunidades equitativas tanto para el acceso, el proceso y los resultados educativos y la aplicación del principio de diferencia positiva de Rawls, los aspectos esenciales que marcan el norte teórico de esta investigación.

Esta ruta teórica, junto a los objetivos y enfoque de investigación, se constituyen en la carta náutica para el desarrollo metodológico que conducirá al logro del propósito del estudio planteado.

Capítulo III: Diseño metodológico

Una vez establecido el marco teórico, en el capítulo III se abordan los aspectos metodológicos que guiaron el proceso de indagación del estudio “La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras periodo 2010-2016”, que abarcó una mirada desde las dimensiones de acceso, procesos y resultados.

Es así como en este apartado se describen los aspectos esenciales de la estrategia metodológica bajo la cual se llevó a cabo el presente estudio: el enfoque y diseño de investigación utilizado, el contexto de la indagación, la conceptualización de las categorías de análisis, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información y datos recolectados; asimismo, el proceso llevado a cabo para la verificación de resultados y conclusiones.

Se trabajó bajo una metodología de la investigación mixta que señalan autores como Villalobos (2017) y Hernández, Fernández y Baptista (2014). Según estos autores, las investigaciones de corte mixto permiten profundizar en los estudios mediante la integración de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas que aportan datos para una mirada holística de la realidad en estudio.

De acuerdo al objetivo de la presente investigación el mayor peso de la estrategia metodológica se sitúa en la investigación cualitativa, que epistemológicamente se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven. En ese sentido, “la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández, et al., 2010, p. 9).

Bajo este enfoque esta investigación tuvo como objetivo central el análisis de la equidad en la UNAH, el que se logró a través de una descripción y comprensión de esta realidad educativa desde la mirada de los actores insertos directamente en el proceso educativo en el contexto de la UNAH: los estudiantes, los docentes y las autoridades.

Esta mirada reflexiva se complementó con información y datos de fuentes secundarias como bases de datos, documentos e informes institucionales, nacionales e internacionales.

Dada la preeminencia del enfoque cualitativo, el proceso de indagación se guió bajo los postulados del paradigma interpretativo, cuyo fundamento es comprender, explicar e interpretar la realidad o hechos sociales a partir de los significados que las personas asignan a esta realidad, considerando las percepciones, intenciones y acciones de estas (Guardián, 2007). Bajo este paradigma lo emergente y lo flexible es parte del diseño de indagación.

El complemento de la mirada cuantitativa se limitó al uso de la información estadística para contextualizar y dar seguimiento a la población objeto de estudio, dado el enfoque integral de análisis de la equidad utilizado.

De tal forma que la preponderancia del dato cualitativo más la integración de información cuantitativa relevante, posibilitó un estudio más exhaustivo y comprensivo de la situación de la equidad en la UNAH, dado las categorías de análisis definidas: acceso, proceso y resultados y considerando a la vez las distintas aristas de cada una de las categorías, dimensiones e indicadores requeridos para completar el enfoque mixto.

3.1 Tipo de investigación

Dada la complejidad y lo multidimensional de la equidad educativa en el nivel superior (Lemaitre, 2005; Moncada y Alas, 2012; Vélaz, 2008), misma que implica miradas analíticas desde el ingreso, pasando por la permanencia, hasta el momento de salida educativa, en cuyo proceso educativo intervienen también diversos aspectos como sociales, económicos, culturales y cognitivos, la investigación de “La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la la UNAH, período 2010-2016” se desarrolló bajo un enfoque de investigación mixto que posibilita la integración del enfoque cualitativo y cuantitativo (Hernández et al., 2014; Villalobos, 2017).

El enfoque cuantitativo busca revelar verdades objetivas de la realidad social mediante el uso del método hipotético deductivo para la obtención de conocimiento objetivo. Su base es la medición numérica y el análisis estadístico. (Hernández et. Al. 2014, Villalobos, 2017).

En tanto el enfoque cualitativo es vivencial, con un proceso emergente, reflexivo, circular y abierto; su tendencia metodológica es hermenéutica e inductiva. El propio proceso de investigación se construye de manera simultánea con el fenómeno social en estudio y su propósito es la construcción de conocimiento práctico o emancipador. (Villalobos, 2017).

Por su lado, el enfoque mixto, de acuerdo con Villalobos (2017), adquiere relevancia en las últimas tres décadas como respuesta a cuestionamientos de la comunidad científica sobre la mirada unidireccional de los enfoques tradicionales, cuantitativo y cualitativo. Asimismo, emerge a la luz de los desarrollos del paradigma de la complejidad de Edgar Morin, quien defiende la mirada multidisciplinar y multidimensional como la vía para comprender la complejidad del ser humano y la sociedad.

Es así como en lo que respecta a la metodología de la investigación bajo el enfoque mixto es posible estudiar la realidad social de manera holística, a través de un solo proceso que combina lo cualitativo y cuantitativo, dado que los hechos sociales son poseedores de ambas peculiaridades (Villalobos, 2017).

De acuerdo con Hernández et al., (2014) el enfoque mixto implica una serie de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que conllevó la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, asimismo la integración y discusión para obtener inferencias producto de toda la información recabada para un mayor entendimiento de la realidad en estudio. En función de sus objetivos y diseño mixto esta investigación se definió con un **alcance exploratorio, descriptivo y comprensivo**.

Su propósito se centró en examinar, describir y comprender el tema de equidad educativa desde sus diversas aristas: su percepción a nivel semántico como pragmático; la situación en cuanto al acceso, procesos y resultados, primordialmente a partir de fuentes vivenciales como la voz de los estudiantes de los tres grupos escogidos: grupos étnicos, con discapacidad y mujeres; asimismo, docentes y autoridades. La información resultado de la observación directa y participante y el complemento de información de fuentes secundarias.

Los estudios exploratorios examinan temas poco estudiados, o fenómenos desde ópticas nuevas, desde nuevos contextos o ambientes (Hernández et al., 2014); en tanto los estudios descriptivos según este autor precisan sobre características, propiedades y perfiles del objeto de estudio. El alcance comprensivo es propio de los estudios cualitativos de corte etnográfico.

Su **contexto temporal** es transversal, dado que la recopilación de los datos requeridos para el estudio y aportada tanto por los participantes como en fuentes secundarias, se realizó en un solo momento (Hernández, 2014; Villalobos, 2017). Es decir, fue durante el 2015 y 2016 que se realizó toda la recolección de la información; específicamente el trabajo de campo se hizo en estos dos años, en los cuales se realizaron entrevistas, observaciones y grupos focales que reflejaron la realidad de los estudiantes en ese momento; también, en estos dos años se obtuvieron bases de datos con información de los estudiantes para el período 2010 – 2015.

3.2 Diseño de la investigación

Las investigaciones mixtas precisan una serie de toma de decisiones orientadas a establecer con claridad y precisión los puntos y momentos de integración de lo cuantitativo y lo cualitativo.

Para el estudio de la equidad en la UNAH, cada uno de estas decisiones se definió considerando el planteamiento del problema, lo que mayor se ajustaba al objeto de

estudio, considerando su conocimiento y recursos humanos, técnicos, financieros al igual que el tiempo disponible.

Estas decisiones incluyeron la selección de métodos a integrar por ambos enfoques, el tipo de diseño integral, la estrategia de investigación y el estatus de cada método.

En ese sentido los métodos que guiaron la estrategia metodológica de la Investigación de “La equidad en la UNAH” fueron: bajo el enfoque cualitativo el **etnográfico; y bajo el enfoque cuantitativo, el no experimental, transversal-descriptivo.**

De acuerdo con Guardián (2007), un estudio etnográfico “es una descripción completa o parcial de un grupo o pueblo. Se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en un aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros”. Aunque su raíz es antropológica, su uso se ha diversificado en la investigación socioeducativa.

En el estudio de la equidad en la UNAH se optó por un estudio etnográfico de corte micro etnográfico. El objetivo de los diseños micro etnográficos “es la descripción e interpretación de sistemas sociales complejos” (Hernández et al., 2014, p.485), por ejemplo, una comunidad educativa. En este caso el estudio se focalizó en la educación superior, el caso de la UNAH y dentro de ella el estudio de la equidad desde el sentir de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables o vulnerados: mujeres, personas con discapacidad y personas de minorías étnicas. Asimismo, se integró la mirada de autoridades y docentes en el interés de implicar a todos quienes intervienen en el proceso educativo.

Por su lado, el diseño no experimental descriptivo busca la descripción de los fenómenos o hechos de la realidad social. Su interés radica en “conocer situaciones, costumbres, actitudes predominantes, mediante la descripción de un hecho social” (Villalobos, 2017, p. 201). A través de la observación y los datos de fuentes estadísticas

secundarias se complementó el análisis comprensivo de la equidad en la UNAH en sus dimensiones de acceso, proceso y resultados y bajo los indicadores cuantitativos definidos para cada dimensión.

3.2.1 El diseño integral y estrategia seleccionada

En las investigaciones de corte integral o mixto existe tres tipos de diseños: el Integral Complementario (DICO), el Diseño Integral Triangulado (DITRA) y el Diseño Integral Transformado (DITRA) (Villalobos, 2017)

En esta investigación se optó por el Diseño Complementario, que posibilita la integración del método cualitativo y cuantitativo al momento de llevar a cabo la interpretación de los datos recogidos con la aplicación de cada método y permitiendo de esa forma una mirada holística de la realidad socioeducativa en estudio.

La descripción y comprensión de la equidad en la UNAH se hizo a partir de las voces de los sujetos participantes: estudiantes, docentes y autoridades. A esto se sumó la descripción a partir del análisis de los datos cuantitativos de fuentes secundarias, como las bases de datos de ingreso, permanencia y promoción, tanto de la Dirección del Sistema de Admisiones, DSA; la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción, DIPP, Secretaría General y anuarios estadísticos de la UNAH para completar el análisis holístico, descriptivo y comprensivo del objeto en estudio.

De acuerdo con el Diseño Integral Complementario, el proceso de investigación se trabajó desde una estrategia complementaria, por ello durante el trabajo de campo se llevaron a cabo acciones paralelas, integrando de manera independiente técnicas tanto de los métodos cuantitativos como cualitativos, en tanto la complementariedad se visualizó desde el planteamiento del problema en la fase interpretativa y de análisis.

3.2.2 El estatus de los métodos seleccionados

Según el planteamiento del problema del estudio de la equidad en la UNAH, el objetivo central y alcance de la presente investigación, el enfoque predominante en este diseño mixto es el cualitativo. Se buscaba y se logró el análisis y comprensión de la equidad desde la mirada, experiencias y vivencias de los sujetos (estudiantes, docentes y autoridades) implicados directamente en el objeto de estudio. Fue el dato cualitativo el de mayor incidencia para la comprensión del fenómeno educativo en estudio.

3.2.3 Aplicación temporal de los métodos

Esta investigación se concibió y desarrolló bajo un diseño integral complementario, es decir, un DICO, la recolección de datos para cada uno de los métodos cuantitativo y cualitativo se llevó a cabo de forma simultánea o concurrente (Villalobos, 2017; Hernández, 2014, p.546). En ese sentido, el contexto temporal es diacrónico. De acuerdo con Villalobos en los DICO el orden temporal puede ser simultáneo o secuencial, dado que los procesos de recolección de cada método, son independientes uno de otro, en otras palabras, no se supedita el uno del otro.

3.3 Definición de categorías y variables

Para este estudio se asume la equidad educativa como la concurrencia de la igualdad de oportunidades en las dimensiones de acceso, procesos y resultados.

La equidad en el acceso es concebida como la igualdad de oportunidades para ingresar a la UNAH, lo que se traduce a través de una oferta educativa suficiente y cercana o accesible a los requisitos de ingreso o admisión, así como al costo financiero para ingresar a la universidad.

La equidad en el proceso se refiere a la igualdad de oportunidades en el tratamiento educativo, es decir, las condiciones relacionadas con la calidad del proceso educativo a fin de asegurar la permanencia o subsistencia en la universidad en función

de la atención a la diversidad cultural y a medidas que apoyen a los estudiantes con mayores desventajas sociales y económica. Lo que implica sistemas de apoyo institucional como becas y programas de acompañamiento académico, provisión de materiales y recursos educativos, condiciones pedagógicas, aspectos curriculares, prácticos pedagógicos docentes y clima educativo.

La tercera dimensión de análisis se refiere a **la equidad en los resultados**, que implica la igualdad de oportunidades para el éxito o logro académico. Incluye las oportunidades que se brindan a los estudiantes en la universidad para obtener similares resultados de aprendizaje indistintamente de la diversidad del alumnado, nivel de ingreso económico, extracción sociocultural y género. Esta dimensión se traduce en términos reales en la obtención de la titulación o graduación universitaria.

3.3.1. Operacionalización del objeto de estudio

Tabla 8. Matriz de categorización de variables

Objetivos Específicos	Categoría	Sub categorías de análisis	Temas	Unidades de análisis	Fuentes informativas	Instrumentos
Caracterizar las condiciones de la equidad educativa en la UNAH según las estadísticas y la normativa institucional.	Acceso	Requisitos de admisión	Admitidos en la Prueba de Aptitud Académica	Aspirantes admitidos	<ul style="list-style-type: none"> •Memorias e Informes Anuales de la Dirección de Admisiones. •Base de datos Dirección Sistema Admisión 	Matrices y cuadros
		Matrícula	Estudiantes matriculados	Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> •Anuarios estadísticos •Base de datos de la Dirección Ingreso, Permanencia y Promoción 	Matrices y cuadros
	Proceso	Trayectoria académica	Rendimiento Académico	Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> •Anuarios estadísticos •Base de datos de la Dirección Ingreso, Permanencia y Promoción 	Matrices y cuadros
	Resultados	Eficiencia terminal	Graduados	Graduados	<ul style="list-style-type: none"> •Anuarios estadísticos 	Matrices y cuadros
Indagar la percepción sobre la equidad en el acceso, proceso y resultados en la UNAH a nivel de las autoridades, docentes y estudiantes	Equidad	Concepto		Equidad	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales
		Situación actual		UNAH	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales
Interpretar las vivencias de	Acceso	Requisitos de admisión	Prueba de actitud académica (PAA)	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales

los estudiantes en torno a la equidad en el acceso, proceso y resultados en la UNAH, desde la óptica de los docentes, autoridades y estudiantes.	Determinantes sociodemográficas	Edad	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales		
		Género	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales		
		Procedencia geográfica	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales		
		Procedencia étnica	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales		
		Colegio de procedencia	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales		
		Necesidades especiales	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales		
		Determinantes económicas	Ingresos familiares	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	
			Apoyos institucionales	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	
		Proceso	Factores personales	Varios	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales
			Determinantes económicas	Costo de mantenimiento	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales
	Costo de materiales educativos			Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	
	Determinantes institucionales		Normativa de la UNAH	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	
			Sistemas de apoyo	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	
			Accesibilidad	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	
			Clima educativo	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas, grupos focales y guía de observación	
	Condiciones culturales		Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales		
	Currículo		Diseño Curricular	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	
	Trayectoria académica		Permanencia	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	
		Abandono	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales		
	Resultados	Eficiencia Terminal	Egresados y graduados	Estudiantes	Estudiantes, docentes y autoridades	Entrevistas y grupos focales	

Tabla 9. Matriz de operacionalización de variables

Objetivo específico	Dimensiones	Indicadores	Items	Definición operacional	Fuentes	Instrumentos
Caracterizar las condiciones de la equidad educativa en la UNAH según las estadísticas y la normativa institucional.	Acceso	Requisitos de Admisión	Admitidos en la Prueba de Aptitud Académica	Cantidad de personas admitidas	Base de datos de la Dirección de Admisiones, DSA-UNAH	Cuadros y gráficos
		Matrícula	Estudiantes Matriculados	Número de estudiantes matriculados	Base de datos de la Dirección de Ingreso Permanencia y Promoción, DIPP-UNAH. Anuarios estadísticos de la UNAH	Cuadros y gráficos
	Proceso	Trayectoria académica	Rendimiento Académico	Puntaje del índice académico global	Base de datos de la Dirección de Ingreso Permanencia y Promoción, DIPP-UNAH. Informes de la UNAH	Cuadros y gráficos
	Resultados	Eficiencia terminal	Graduados	Número de graduados	Base de datos de la UNAH: Dirección de Ingreso Permanencia y Promoción, DIPP. Base de datos de la Secretaría General- Anuarios estadísticos	Cuadros y gráficos

3.4 Población y muestra

Considerando que lo cualitativo es el enfoque de mayor peso en el diseño mixto de la presente investigación, la muestra se concibió como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, entre otros, sobre el cual se habrán de recolectar los datos “sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández, Fernández y Baptistas, 2010, p. 394), no obstante se trató de que la misma fuera variada en función del ámbito sociocultural de los sujetos participantes o población educativa aportante al estudio de la equidad en la UNAH.

De acuerdo con los diseños etnográficos, la unidad de análisis puede ser una nación, una región o comunidad, así como cualquier grupo humano cuyas relaciones estén reguladas o que comparten formas de vida o una situación que los hace semejantes (Martínez, 1996 en Tovar, 2000).

3.4.1 Caracterización de la población

Para este estudio de la equidad en la UNAH, la población o universo la constituyen la población estudiantil de la UNAH, la que en los últimos años supera los 70 mil estudiantes que en su mayoría pertenecen al sexo femenino como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Matrícula de la UNAH 2010-2016, según sexo

Año	Matrícula		
	Total	Hombres	Mujeres
2010	70.303	N.D.	N.D.
2011	73.947	N.D.	N.D.
2012	71.765	28.786	42.979
2013	81.061	34.140	46.921
2014	84.677	36.267	48.410
2015	87.224	38.006	49.218
2016	90.771	39.506	52.358

Fuente: Dirección de Estadística, con datos de la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción, DIPP

N.D.: No disponible

La mayor cantidad de esta matrícula se concentra en el campus central de Ciudad Universitaria, CU. De acuerdo con los datos de la Dirección de Estadística de la UNAH en el 2016, de los 90,771 estudiantes matriculados el 65% se concentraba en CU. Igual en CU se concentra la mayor cantidad de profesores.

En el caso de la población docente, en el año 2016 la UNAH registraba un total de 3,840 profesores de los cuales 2400 laboraban en Ciudad Universitaria (ver tabla 11).

Tabla 11. Docentes de la UNAH del 2010-2016

Año	Cantidad de docentes
2010	3,343
2011	3,316
2012	3,515
2013	3,069
2014	3,399
2015	3,773
2016	3,840

Fuente: Dirección de Estadísticas con datos de la Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Personal

3.4.2 Participantes

Para la parte cuantitativa se hizo un censo en el cual se tomaron las poblaciones totales de la cohorte 2010 (año de ingreso en el 2010 y año esperado de graduación en el 2015) de estudiantes de grado, considerados colectivos vulnerables, al ser 12 estudiantes con necesidades especiales, 379 de grupos indígenas y afrohondureños y 4,586 mujeres. Se escogió la cohorte 2010 porque según el número de años promedio de duración en las carreras de grado (seis años, compuestos por cinco de estudios y uno se complementa con práctica profesional y trámites administrativos de graduación), en 2016 ya se tenían los datos de los graduados de dicha cohorte en el tiempo estipulado en el plan de estudios. Esta información se extrajo de la base de datos de la Dirección del Sistema de Admisiones, y de la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción.

Para la parte cualitativa, siguiendo a Gurdián (2007), en esta investigación los participantes asumieron un rol protagónico para el estudio de la equidad en la UNAH, porque fue a la luz de sus percepciones, decires y sentires que se construyó el análisis descriptivo y comprensivo de la equidad. En este sentido, se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual se escogieron como participantes del estudio una muestra de estudiantes de grupos vulnerables, docentes y autoridades.

La muestra fue de cinco docentes, seis autoridades y 16 estudiantes de grupos étnicos, con discapacidad y mujeres. El criterio para la selección de la muestra fue la relación directa o más próxima al objeto de estudio, es decir, la equidad.

En cuanto a la selección de la muestra de estudiantes se trabajó bajo la definición de grupos vulnerables que se establece en el Manual de Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables de la Red de Educación Superior y Derechos Humanos (Beltrão et al., 2014). De acuerdo con este Manual son vulnerables “quienes tienen disminuidas por distintas razones sus capacidades para hacer frente a las eventuales lesiones de sus derechos básicos, de sus derechos humanos” (p.14). A ello se agrega una condición determinante que lleva a identificar a las personas en esta condición, como integrante de un determinado colectivo en condiciones de una evidente desigualdad material en relación colectivo mayoritario.

Para efectos de esta investigación y por su relación directa con el objeto de estudio, se seleccionaron como participantes a estudiantes pertenecientes a los colectivos vulnerables de mujeres, estudiantes con discapacidad y estudiantes de grupos étnicos.

Para identificar a los estudiantes de estos grupos vulnerables participantes de los grupos focales se contó con el apoyo de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles, VOAE, a través del Programa de Inclusión.

Para la selección de docentes se tomó el criterio que perteneciera a carreras que estudian estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables. El estudio no puede ser

integral sino se incluye la mirada de quienes forman parte del liderazgo institucional, del gobierno institucional y de los responsables de la gestión académica de la UNAH, pues son los responsables de la definición y aprobación de las políticas institucionales, de la normativa institucional, del presupuesto y la distribución del mismo, aspectos esenciales para la equidad educativa en la UNAH.

En tal sentido, se incluyeron entre los informantes claves para entrevistas a profundidad, a autoridades de la UNAH vinculadas directamente con aspectos vitales para la equidad educativa como la vice rectora académica, el vicerrector de vida y asuntos estudiantiles, directores académicos de instancias relacionadas con el ingreso, permanencia y promoción, docentes y gestores académicos.

Por las limitaciones de recursos y propósito del estudio que se ubica con un interés exploratorio, descriptivo y comprensivo se optó por una muestra por conveniencia, es decir “casos disponibles a los cuales tenemos acceso”. Asimismo, se incluyó una muestra diversa y en algunos casos homogénea, como se muestra en las tablas 12 y 13 (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Tabla 12. Actores claves de la UNAH entrevistados

Cargo	Entrevistado
Vicerrectoría Académica	Titular
Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles	Titular
Comisionado Universitario	Titular
Dirección del Sistema de Admisión	Titular
Dirección de Docencia	Extitular
Programa de Servicios para Estudiantes con Necesidades Especiales	Titular
Escuela de Psicología	Coordinadora/docente
Escuela de Informática	Jefa/Docente
Departamento de Ingeniería en Sistemas	Coordinadora/docente
Departamento de Letras	Excoordinadora/Docente
Departamento de Sociología	Docente
Total	11

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Grupos focales estudiantes UNAH

Denominación	No. participantes	Perfil
Grupo focal estudiantes- mujeres	5 integrantes	Estudiantes con edades entre 20 y 50 años de diversas carreras: pedagogía, comercio internacional, ingeniería eléctrica, psicología y medicina. Cuatro estudiantes residen en Tegucigalpa y una originaria de La Esperanza, Intibucá.
Grupos focal estudiantes de grupos étnicos	5 integrantes	Estudiantes con edades entre 21 y 30 años: tres varones y dos mujeres. De los siguientes grupos étnicos: dos garífunas, una misquita, un isleño y una Tolupan. De carreras diversas: Ingeniería en Sistemas (garífuna), Lenguas Extranjeras (garífuna), Nutrición (Pech), Química y Farmacia (Misquita) y Arquitectura (Isleño).
Grupo focal estudiantes discapacitados	5 integrantes	Estudiantes con edades entre 20 y 35 años: de diversas carreras a nivel de licenciatura: Psicología, Letras, Ingeniería en Sistemas, Historia y Derecho. Tres estudiantes residentes en Tegucigalpa y dos provenientes de El Paraíso y Olanchito, Yoro. Tres varones y dos mujeres. Tres no videntes, uno hipo acústico y uno con movilidad reducida.
Total	16 integrantes	

Fuente: Elaboración propia

Como cierre de este apartado, a continuación se plantean elementos para justificar la población y la muestra a la luz del diseño de investigación.

- Para la parte cuantitativa se hizo un censo porque el propósito fue dar un panorama estadístico de la equidad en los tres grupos vulnerables seleccionados y producir un conocimiento con un alcance descriptivo.
- Este alcance descriptivo muestra un conocimiento superficial del objeto de estudio (compuesto por números generales de la población y no específico de la realidad de cada individuo), por lo cual, es necesario obtener otro conocimiento que sea

específico y que profundice en la realidad de la población; en tal sentido, la investigación se complementa con el enfoque cualitativo y un muestreo no probabilístico con el fin de obtener información profunda de las vivencias de los participantes y producir un conocimiento con un alcance comprensivo.

- El tamaño de muestra utilizado se justifica porque se rige bajo el propósito de la comprensión profunda de la realidad de los individuos y no busca la generalización superficial de las vivencias, lo cual es propio del enfoque cualitativo.
- El número de participantes se decidió considerando los actores involucrados, pero también siguiendo el criterio de saturación teórica, característico de la investigación cualitativa ya que, las verbalizaciones de los participantes se fueron repitiendo a lo largo de la recolección de la información mostrando que en el momento de cierre de esta etapa se había consolidado, de cierta manera, el conocimiento y comprensión de las vivencias de los participantes en torno a la equidad. Esto solo se puede realizar con muestras pequeñas por la cantidad de trabajo que requiere tanto la recolección de la información como el análisis de la misma. El uso de muestras grandes solo es viable con la aplicación de cuestionarios que requieren menor tiempo de aplicación y digitación en los programas computacionales.

3.5 Técnicas de recolección de datos

Es el enfoque cualitativo el hegemónico en esta investigación. Para la recolección de la información requerida, se utilizaron en su mayoría técnicas cualitativas. En el caso específico de los estudios etnográficos, Kawulich (2005) señala que los métodos cualitativos de recolección de datos como la observación, la entrevista y el análisis de documentos se conocen bajo el término global de “métodos etnográficos”.

Con base en lo anterior, para el estudio de la equidad en la UNAH se seleccionaron como técnicas para la recogida de información: la observación, la entrevista semiestructurada a actores claves, los grupos focales con estudiantes para la obtención de datos provenientes de fuente primarias.

Asimismo, se incluyó el análisis de documentos y bases de datos institucionales, nacionales e internacionales, como fuentes para la obtención de datos de fuentes secundarias. Con la información recogida a través de estas técnicas se logró la exploración, descripción de la equidad en la UNAH en sus tres dimensiones: acceso, proceso y resultados.

3.5.1. La observación participante

Para Marshall y Rossman (1989, citado en Kawulich, 2005) la observación es “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”. Agregan que las observaciones facultan al investigador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una “fotografía escrita” de la situación en estudio. Implica que el investigador debe adentrarse en profundidad a la situación social en estudio y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente (Hernández, et al., 2010, p. 411).

Para esta investigación se optó por la observación directa, participante, individual y no estructurada que permitió obtener directamente de la población estudiada, datos empíricos sobre cómo viven, piensan conciben y sienten la realidad estudiada (Becerra, 2012). Según Becerra (2012) la observación no estructurada es aquella en la cual el investigador tiene como propósito lograr un conocimiento exploratorio y aproximado de un fenómeno en lugar de comprobar hipótesis, se caracteriza por ser flexible y adaptable a las características del fenómeno en estudio (Becerra, 2012).

Siguiendo a Gallardo y Moreno (1999) y a Hernández, Fernández y Baptista (2010), en relación con la observación etnográfica y considerando el marco conceptual bajo el cual se analizó la equidad en la UNAH (Alas y Moncada, 2012; Lemaitre, 2005, Tunnermann, 2011; Rawls, 1967; Vélaz, 2008) se desarrollaron observaciones en el ambiente físico o contexto de formación educativa, es decir, el entorno educativo de aprendizaje de los estudiantes participantes: aulas de clases, edificios de clases, biblioteca, instalaciones del programa de inclusión de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles, estacionamientos y campus físico de Ciudad Universitaria. Estos

factores son determinantes al momento del análisis en cuanto al proceso educativo que implica la permanencia de los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH.

La investigadora hizo observaciones directas en los espacios cotidianos de clases de estudiantes de grupos étnicos y estudiantes con discapacidad de Ciudad Universitaria y en los predios del campus central, en los espacios donde funcionan programas de apoyo a estudiantes con necesidades especiales y a un proceso de aplicación de la Prueba de Aptitud Académica.

En esta observación, el principal instrumento fue la investigadora, quien se auxilió de un cuaderno de notas donde registró todo lo observado como información, datos, expresiones, opiniones, y hechos, que se constituyeron en una valiosa información para el estudio en cuestión (Cerdas, 1991, p.17). En los casos permitidos se logró tomas de fotografías.

3.5.2. La entrevista

Al describirse como una conversación entre dos personas, la entrevista posibilita obtener información que no se obtiene en la observación. La entrevista permite penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado, sus ideas, creencias y conocimientos (Cerdas, 1991, p. 25-26). Esta se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información en la relación que se establece entre entrevistado y entrevistador a través de preguntas y respuestas que logren una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 citado en Hernández, et al., 2010.).

De acuerdo con Grinnell y Unrau, (2007 citado en Hernández, et al., 2010), las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas. Para los propósitos de esta investigación y de acuerdo con los requerimientos del estudio planteado, se optó por la entrevista semiestructurada, la que se basó en una guía de preguntas generadoras a partir de las cuales se introdujeron preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

Para la selección del tipo de preguntas se siguió la clasificación de Grinnell, Williams y Unrau (2009 en Hernández et al., 2010), se redactaron preguntas abiertas las que partieron de planteamientos globales que direccionaron a temas específicos de interés para los objetivos de la investigación. Asimismo, de acuerdo con la clasificación de Mertens (2005 en Hernández et al., 2010) se incluyeron interrogantes de opinión y de conocimiento en un porcentaje menor. Las entrevistas a los actores claves fueron realizadas por la propia investigadora.

Para esta investigación se realizaron 11 entrevistas a docentes, jefes o coordinadores de carrera y autoridades de la UNAH, todos ellos del campus central. Estas entrevistas se desarrollaron de manera verbal, previa solicitud por escrito girada a cada actor clave. Se solicitó, además, autorización para la grabación del audio de cada entrevista. En ese sentido, cada entrevista se grabó en audio y se transcribió (Se dispone de los 11 archivos de audio y transcripciones con los datos pertinentes).

3.5.3. Grupos de discusión o grupos de enfoque

Los grupos focales, llamados también grupos de enfoque o grupos de discusión son entendidos como una forma de recolectar datos que implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una (s) discusión (es) de grupo informal (es), enfocada hacia un tema o varios temas específicos (Wilkinson, 2004, p. 177 citado en Onwuegbuzie, Dirckinson, Leech y Zoran, 2011).

En la investigación sobre la equidad en la UNAH se desarrollaron tres grupos focales con estudiantes de 5 a 6 integrantes cada uno: el grupo focal con estudiantes de grupos étnicos, el grupo con estudiantes con discapacidad, que en la UNAH se les denomina estudiantes con necesidades especiales, y el grupo con estudiantes mujeres. Se programó una sesión única por cada grupo focal y cada sesión fue dirigida por la investigadora. Se utilizó como herramienta de apoyo una grabadora de audio y cámara fotográfica.

Para el desarrollo de esta investigación se solicitó la autorización de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles que fue a través del Programa de Inclusión que se identificó y contactó a los estudiantes de grupos étnicos y estudiantes con discapacidad. Para el grupo focal de mujeres se solicitó la colaboración de algunos profesores de diversas áreas del conocimiento para identificar participantes voluntarias. En la solicitud a cada participante se consignó el objetivo de la investigación, el principio de confidencialidad y la autorización para grabar la sesión de grupo focal.

3.5.4. Análisis de documentos y fuentes de información

En esta investigación, los métodos de recolección de información a través del trabajo de campo en el ambiente natural y cotidiano de los sujetos investigados se complementó con el análisis de documentos de fuentes secundarias. Las fuentes secundarias según Becerra (2012) se refieren a materiales impresos, audiovisuales o electrónicos que disponen información que ya ha sido recopilada y a la que el investigador puede acceder en su tarea de indagación. Las referencias críticas de trabajos desarrollados por otros investigadores o provenientes de otras fuentes confiables sobre el tema en estudio son útiles para la construcción de todo el proceso investigativo (Blaxter et al., 2000, p.205 en Fernández, 2005).

En ese sentido, para el estudio de la equidad en la UNAH se revisaron los siguientes documentos institucionales: Informes de la Dirección del Sistema de Admisiones, el Modelo Educativo de la UNAH, Ley Orgánica de la UNAH, las Normas Académicas de la UNAH, Reglamento de Becas, Reglamento de Estudiantes, Reglamento de Admisiones, Acuerdos del Consejo Universitario relacionados con la equidad, documento de Proyecto de Inclusión, reportes institucionales, anuarios estadísticos y boletines estadísticos y Plan de Desarrollo de la Dirección de Educación Superior.

Asimismo, se revisaron documentos nacionales de datos estadísticos socioeconómicos y educativos a nivel de país: reportes del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo y Banco Central de Honduras. Estudios nacionales sobre educación

y equidad educativa. Además, de documentos de Naciones Unidas, UNESCO, CEPAL y PNUD y estudios internacionales sobre la equidad educativa.

Para el abordaje cuantitativo, complemento de esta investigación de diseño mixto, se utilizó la elaboración de cuadros, gráficos y matrices a partir de la información de las estadísticas revisadas en la UNAH: los anuarios estadísticos 2010-2016, boletines estadísticos de la Dirección de Educación Superior, las bases de datos de la Dirección de Admisiones 2010-2015, la base de datos de la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción de la cohorte 2010 de los estudiantes de grupos vulnerables matriculados en la UNAH y la base de datos de graduados de la Secretaría General utilizada por la Dirección de Estadísticas.

En la Tabla 14 se resumen las técnicas de recolección de datos y las fuentes de información que se utilizaron para el estudio de la equidad educativa en la UNAH.

Tabla 14. Técnicas y fuentes de información

Técnicas	Fuentes
Observación directa	Recorrido y observación de tres horas de clase de una alumna no vidente; observación de tres horas de clases de un alumno sordo; recorrido y observación de dos horas de clase de una alumna misquita. Visita de observación al Programa de Inclusión de la VOAE: área de grupos étnicos y área del Programa de Apoyo a Estudiantes con Necesidades Especiales, PROSENE. Observación en la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica para aspirantes con discapacidad. Observación en los predios de Ciudad Universitaria.
Grupos Focales	Estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables en estudio con matrícula activa: mujeres, grupos étnicos y con discapacidad.
Entrevistas actoras claves	Autoridades de la UNAH, jefes o coordinadores de carreras y docentes.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Técnicas y fuentes de información (continuación)

Técnicas	Fuentes
Entrevistas a actores claves	Autoridades de la UNAH, jefes o coordinadores de carreras y docentes.
Análisis de documentos y bases de datos	<p>Normativa, informes y documentos institucionales: anuarios estadísticos de la UNAH, Informes de Admisiones, ingreso, permanencia y promoción, Ley Orgánica, Normas Académicas, Modelo Educativo, Políticas de Investigación, proyectos de inclusión, Acuerdos de Consejo Universitario, Reporte Estadístico de Educación Superior, Reglamento de Becas, Reglamento de Estudiantes, Reglamento de Admisiones, estudios sobre equidad. Base de datos de Admisiones, Ingreso, Permanencia y Promoción.</p> <p>Censo y Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Reporte Estadístico del Banco Central de Honduras, Constitución de la República, Ley Fundamental de Educación, estudios nacionales sobre educación y equidad educativa.</p> <p>Documentos, informes y estudios sobre educación superior y equidad de organismos internacionales como: la ONU, CEPAL, UNESCO, PNUD, SITEAL, CINDA, EGRESS y estudios de expertos internacionales en el tema educativo.</p>

Fuente: Elaboración propia

3.6 Los instrumentos de recolección de información

La fase de recolección de datos resulta un paso esencial en todo proceso de investigación, ya que el logro de los objetivos de la investigación está en relación directa con la información que se recoja. Es así como en la presente investigación sobre la equidad en la UNAH, la selección de instrumentos se realizó en función de la naturaleza de la recolección de la información requerida, la que se realizó en los ambientes naturales de los informantes, dado que se pretendía construir una interpretación comprensible de la equidad a partir del significado que le asignan quienes la viven y la producen, en este caso: los estudiantes, los docentes y las autoridades de la UNAH.

3.6.1. Selección de instrumentos

En función de las técnicas escogidas para este estudio: la observación participante, la entrevista semiestructurada, los grupos focales y el análisis documental; y las fuentes de información, los instrumentos seleccionados, elaborados y utilizados fueron los siguientes: guía de observación, notas de campo, entrevista semiestructurada, cuadros, matrices.

Para cada técnica se seleccionó el instrumento que más se ajustaba al planteamiento de la investigación como sugiere Fox (1989, en Castellanos, 2011), tal y como se resume en la tabla 15.

Tabla 15. Resumen de las técnicas, fuentes e instrumentos de recolección de información

Técnicas	Fuentes	Instrumento
Observación directa	Salón de clases, biblioteca, predios de Ciudad Universitaria (edificios, estacionamientos), oficinas de VOAE (PROSENE). Espacios de aplicación de la PAA.	El investigador Notas de campo Cámara Fotográfica
Grupos Focales	Estudiantes: mujeres, grupos étnicos y con necesidades especiales.	El investigador Guía de preguntas Grabadora de audio Cámara fotográfica
Entrevistas	Autoridades de la UNAH y docentes.	El investigador Guía de entrevista Grabadora de audio
Análisis de documentos	Normativa, informes y documentos institucionales Base de datos de Admisiones, Ingreso, Permanencia y Promoción. Censo y Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Reporte Estadístico del Banco Central de Honduras, normativa nacional, estudios nacionales sobre educación y equidad educativa. Documentos, informes y estudios sobre educación superior y equidad de organismos internacionales como: la ONU, CEPAL, UNESCO, PNUD, SITEAL, CINDA, EGRESS y estudios de expertos internacionales en el tema educativo.	Matrices Cuadros Gráficos

Fuente: Elaboración propia

3.6.1.1. Las notas de campo para la observación participante

Dado que la observación cualitativa, más aún la observación etnográfica, implica ir más allá de la simple observación y, por consiguiente, significa estar atento a todos los detalles, sucesos, eventos e interacciones del fenómeno estudiado, en tanto el fin es la descripción comprensiva y en profundidad de la realidad estudiada (Hernández et al., 2010; Mella, 1998; Aravena, et al., 2006), lo que demanda un registro cuidadoso de lo observado. En esta investigación se contó con un registro cotidiano de cada situación observada, es decir, se elaboraron notas de campo para cada observación que luego se trasladó a cada guía de observación.

Estas notas de campo se tomaron al momento y también al finalizar la situación observada dependiendo de la misma, durante la observación de una clase o recorrido por los predios de ciudad universitaria, las diversas visitas a PROSENE, durante la aplicación de la PAA y al final de un recorrido con la estudiante no vidente y la estudiante de la etnia misquita.

Este registro de notas permitió documentar todas las observaciones realizadas durante el trabajo de recolección de información. Estas anotaciones manuscritas se digitalizaron en la guía de observación correspondiente, numerada, fechada e identificada (Se dispone del archivo de seis guías de observación). Para la elaboración de estos registros observacionales a través de las notas de campo se siguió las recomendaciones de Hernández et al., (2010).

Cuando la situación observada lo permitió, se utilizó la toma de fotografías, previa autorización de los participantes. Es así como se dispone de fotografías de los predios universitarios, de una clase observada con un estudiante sordo y su intérprete, la clase de un estudiante con movilidad reducida, los espacios del PROSENE, la aplicación de la PAA para aspirantes con necesidades especiales, de espacios universitarios de ciudad universitaria acondicionados para estudiantes con necesidades especiales.

3.6.1.2. Las guías de entrevistas

Los estudios etnográficos utilizan múltiples fuentes para evitar el riesgo de tener que confiar en un solo tipo de información (Mella, 1998; Moreira, 2002). Es así que siguiendo los objetivos de la investigación, se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas para recabar datos cualitativos con actores identificados como claves para el análisis de la equidad en la UNAH.

Para el uso de esta técnica se utilizó una guía de preguntas o guía del entrevistador (Hernández et al., 2010; Aravena et al., 2006) que incluyó interrogantes abiertas y generadoras de acuerdo con los aspectos claves de la equidad en el acceso, proceso o tratamiento educativo y los resultados educativos, dimensiones para el análisis del objeto de estudio, la equidad educativa.

Para estas entrevistas realizadas por la propia investigadora se contó con el auxilio de una grabadora de audio que permitió grabar cada una de las entrevistas y luego transcribirlas, contenido digital que facilitó el posterior análisis (Becerra, 2012). La transcripción en un 85 por ciento fue también realizada por la investigadora, se contó además, con el apoyo de dos transcriutores. Todo el material transcrito fue revisado y depurado por la investigadora conforme al audio de la entrevista respectiva. Se dispone de los textos digitales en audio y texto de cada una de las 11 entrevistas realizadas.

3.6.1.3. Guía para las sesiones de grupos focales

Para la recolección de datos a través de la técnica de grupos focales se elaboró una guía semiestructurada que incluyó preguntas abiertas generadoras para orientar cada sesión con cada grupo focal. El grupo de discusión se estructuró a partir de preguntas generadoras sobre las dimensiones de análisis de la equidad en la UNAH: la percepción sobre la equidad, el acceso, proceso y resultados con relación a los grupos definidos para este estudio como vulnerables (Aravena et al., 2006).

Asimismo, se utilizó como herramienta de apoyo equipo audiovisual como cámara fotográfica y grabadora de audio. Se capturaron imágenes y se grabó el audio de la discusión de cada grupo focal. Por tanto, se dispone del material fotográfico y de la transcripción digital de cada una de las tres sesiones de grupo focales con estudiantes de grupos étnicos, mujeres y estudiantes con necesidades especiales (Hernández, et al., 2010; Aravena et al., 2006).

3.6.1.4. Matrices, cuadros y gráficos para el análisis documental

Se utilizaron como instrumentos los cuadros, gráficos y matrices para el análisis de documentos nacionales, internacionales, estadísticas, bases de datos, documentos de políticas institucionales, que permitieron extraer tanto datos cualitativos como cuantitativos relevantes para el análisis de la equidad educativa en las dimensiones de estudio: acceso, procesos y resultados en la UNAH,

En los cuadros, matrices y gráficos se vació la información más significativa para los propósitos de la investigación, extraída de documentos, reportes y bases de datos institucionales, nacionales e internacionales. La información contenida en estos instrumentos, facilitó el proceso de análisis y triangulación con el resto de la información obtenida de las fuentes primarias.

De acuerdo con Vélaz (2008) para profundizar en el análisis y comprensión de la equidad educativa es necesario disponer de datos del contexto nacional, familiar y educativo, y para ello las fuentes secundarias fueron vitales.

3.6.2. Validación de los instrumentos

La validación de la guía de la entrevista semiestructurada se hizo a través de una validación de campo con tres docentes universitarios y también se hizo una validación a través del procedimiento de *Juicios de Expertos*, que consiste en seleccionar un mínimo de tres jueces o expertos que pueden ser especialistas en el tema objeto de investigación o investigadores, a fin de que estimen de manera independiente la adecuación o ajuste

de las interrogantes del instrumento en términos de coherencia con los objetivos de la investigación y relevancia con el universo de contenido, congruencia con las variables e indicadores, claridad de redacción de instrucciones de cada pregunta, formato utilizado, extensión y hasta sesgo en la formulación de las mismas. (Becerra, 2012). .

Para la validación de expertos se solicitó la colaboración de tres profesores de la UNAH y de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, a quienes se les remitió de manera digital la solicitud de colaboración, la guía de preguntas para la entrevista estructurada y la matriz de evaluación. Una vez devueltas las evaluaciones de los jueces o expertos, se procedió a hacer los ajustes debidos a la guía de preguntas. Para la validación de la guía de preguntas generadoras para los grupos focales de estudiantes se hizo una validación de campo con un grupo de estudiantes de la carrera de pedagogía de la UNAH, campus central.

En la matriz de evaluación se incluyeron los aspectos que señala Becerra (2012): objetivo de la investigación, la guía de preguntas que se intenta responder con el estudio de acuerdo con cada categoría de análisis: acceso, proceso o tratamiento educativo y resultados.

3.7 Estrategia para el análisis de datos

La etapa cuantitativa se realizó con análisis de estadísticas descriptivas a través de la elaboración de tablas y gráficos, descripción de frecuencias y porcentajes, y el seguimiento con indicadores de la trayectoria educativa de los estudiantes de grupos vulnerables de la cohorte 2010. Para lo anterior se utilizaron los paquetes estadísticos SPSS y Microsoft Excel. Cabe mencionar que este análisis se hizo con datos presentados en fuentes secundarias, que fueron informes nacionales e internacionales (sobre los cuales solamente se citan de forma descriptiva los datos presentados) y las bases de datos de la UNAH (que incluyen datos poblacionales de los estudiantes y no muestras), por lo cual no se realizaron pruebas de hipótesis.

Para la etapa cualitativa se consideró lo que señalan Fernández (2006) y Rodríguez et al. (1996), que en la investigación cualitativa se trabaja con palabras que reflejan la comprensión de la realidad estudiada expresada por los sujetos participantes. La descripción, la interpretación y la comprensión fueron los ejes articuladores para el análisis correspondiente de la equidad en la UNAH.

En ese orden de ideas, se utilizó una estrategia de análisis propia de los estudios etnográficos y que incluye tres momentos: una descripción de primer nivel, una descripción densa y la comparación (Spradley, 1980 (9); Hammersley, 2001 (10) citados por González y Cano, 2010).

El análisis de la información recabada a través de la observación, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales se hizo desde la tradición sociológica que posibilita el análisis de textos libres mediante los métodos analíticos de palabras y códigos (Fernández, 2006). Desde esta perspectiva se hizo un análisis a partir de lo narrado o descrito por los estudiantes de los tres grupos participantes: mujeres, grupos étnicos y con necesidades especiales, Igual lo de los docentes y autoridades.

Para el análisis de la equidad en la UNAH se siguió **el modelo de Miles y Huberman (1994)** que establece la concurrencia de las siguientes tareas esenciales: la reducción de datos, la presentación de estos datos o extracción y la verificación de conclusiones en donde cada una de estas grandes actividades incluyen una serie de tareas como se refleja en la Figura 1.

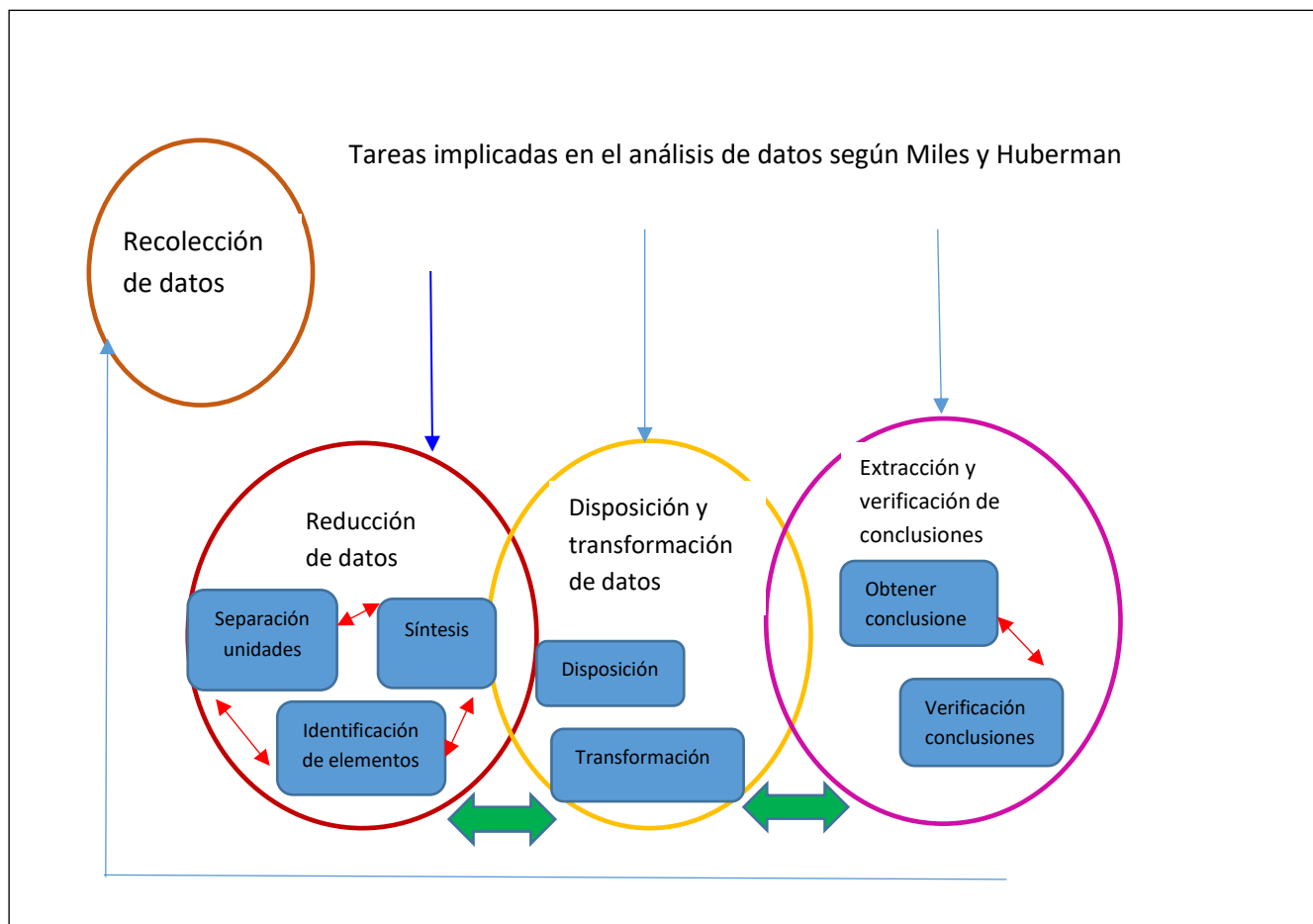


Figura 1. Modelo de análisis de datos cualitativos (Miles y Huberman, 1994)

En primera instancia se revisó y organizó toda la información recopilada durante el trabajo de campo tanto a nivel de texto, como las notas de campo y documentos recolectados, como el material multimedia (fotografías, audios y videos) producto de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y las jornadas de observación y visitas. Ello implicó una revisión minuciosa de toda la información recabada, de los apuntes y notas de campo, de los audios, fotografías, documentos y videos recogidos, desde la inmersión inicial y durante la profundización del trabajo de campo.

Revisado el material se procedió a la transcripción de todo el material en las entrevistas, grupos focales y observaciones. Asimismo, para esa tarea de transcripción se siguieron las recomendaciones de Hernández et al., (2010), respecto a mantener el

principio de confidencialidad de la información aportada por los participantes, para lo cual se utilizó en la descripción de los relatos un código alfanumérico.

Una vez concluida la transcripción se procedió a una segunda revisión y lectura general de todo el material procesado para luego organizarlo a través de carpetas de archivos digitales, por orden cronológico, por técnica de recolección de datos y por tipo de participantes.

3.7.1.1 Reducción de datos

Una vez listo y ordenado el material recabado, es decir, la información digitalizada de las seis guías de observación, de las 11 entrevistas y de las tres sesiones de grupos focales y siguiendo lo expuesto por Rodríguez, Gil y García (1996), se procedió a la reducción de datos, o sea a condensar los datos, a fin de obtener las unidades textuales sujetas de análisis, cuidando que la selección fuera relevante, representativa, significativa, y manejable. Para la separación de unidades de contenido se aplicaron los criterios temáticos que plantea Rodríguez et al. (1996) y que se refiere a la selección en función del tema sobre el que se trata.

Se hizo la reducción de datos a nivel de cada entrevista y sesión de grupo focal, mismas que fueron agrupadas en función de los participantes: estudiantes, docentes y autoridades. Se hizo una primera reducción de datos a nivel de cada participante y por cada dimensión de análisis como la percepción, acceso, proceso y resultados. Un segundo momento de reducción de datos se situó por cada grupo de participantes y siempre a nivel de cada dimensión de análisis. Luego se siguió el proceso de codificación y categorización hasta concluir en la síntesis de las dos tareas antecesoras.

Para este trabajo la investigadora se auxilió del paquete informático de apoyo al análisis cualitativo, Atlas ti., versión 7. Su uso implicó una capacitación previa en el manejo más en detalle de este *software*. En ese sentido, todos los documentos transcritos de entrevistas y grupos focales fueron vaciados en el Atlas ti., instalado en la computadora de la investigadora.

Luego de la reducción de datos, la codificación y la categorización se generaron los informes a nivel de cada dimensión de análisis para la descripción, interpretación y comprensión de la equidad en la UNAH: la percepción de los actores sobre ella tanto a nivel de su significado, situación actual, el acceso, el proceso y los resultados.

Según Miles y Huberman (1994 en Rodríguez, et al., 1996) la categorización y codificación es una operación fundamental sobre la decisión del investigador de asociar o incluir una unidad de análisis a una categoría pertinente en función de su definición conceptual.

En el estudio sobre la equidad en la UNAH, este proceso implicó extraer de cada entrevista, sesión de grupo focal o notas de campo, palabras, fragmentos o párrafos relevantes y significativos en función de las categorías de análisis previstas inicialmente y la identificación de categorías emergentes resultados de la información aportada por los participantes.

Estas unidades se identificaron, etiquetaron y se les asignaron significados. La codificación fue inductiva y deductiva e implicó el uso de códigos descriptivos, interpretativos e inferenciales (Miles y Huberman, 1994 en Fernández, 2006). Este proceso se desarrolló de manera recurrente, lo que permitió eliminar, agregar, fusionar o redefinir códigos en el momento que el análisis lo necesito para una mayor comprensión de la equidad en la UNAH (Rodríguez et al., 1996).

Rodríguez et al. (1996) señala que las categorías pueden ser predefinidas por el investigador o pueden surgir a medida que se analizan los datos “por lo general se parte de categorías amplias definidas *a priori*, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permita la adaptación al conjunto de datos al que está siendo aplicada” (p.27).

No obstante, se cuidó la condición inductiva y naturalista que caracteriza a los estudios cualitativos (Guardián, 2010), por ello se siguió la recomendación de la autora

de “permitir que los datos nos hablen” y escucharlos con la mayor apertura y sensibilidad requerida, (p. 230).

3.7.1.2 Disposición y transformación de datos

De acuerdo con Miles y Huberman (1994 en Rodríguez et al., 1996) la tarea del análisis cualitativo es ardua, dada la naturaleza de los datos a examinar, por tanto, el investigador requiere utilizar una diversidad de procedimientos y herramientas de presentación de los datos para facilitar el análisis de los datos, la comprensión de estos y, por ende, extraer conclusiones en función del objetivo de la investigación planteada.

El uso del Atlas ti. facilitó la disposición y agrupamiento de la información para el análisis correspondiente, además la investigadora se auxilió de cuadros, tablas de doble entrada y matrices para establecer diversas relaciones analíticas; primero, entre la información de cada informante de cada bloque de participantes: estudiantes, docentes y estudiantes. Y También en función de la información sintetizada de cada grupo de participantes sobre cada una de las cuatro dimensiones en análisis de la equidad: percepción, acceso, proceso y resultados.

Se utilizaron tablas de doble entrada y se establecieron redes para establecer las relaciones entre las dimensiones de análisis de cada uno de los grupos de estudiantes: con necesidades especiales, mujeres y de grupos étnicos; y de la visión de autoridades y de los docentes.

Con el auxilio de tablas de doble entrada, matrices y gráficos (Gurdián, 2010; Hernández et al., 2010; Rodríguez et al., 1996) se establecieron análisis integrales y comparativos por cada tipo de informantes y por cada dimensión. Al igual se establecieron los cruces necesarios entre categorías y entre las sub categorías para extraer puntos y conclusiones relevantes.

Para cruzar y comparar la información de cada una de las dimensiones de la equidad se estableció inicialmente un análisis individual (informe escrito) de cada

dimensión y luego se hizo el cruce de los datos para extraer los elementos y relaciones relevantes que ayudaron a entender de manera profunda la situación de la equidad en la UNAH de forma holística. También se hizo el cruce de la información, que se recogió en notas de campo, entrevistas y grupos focales, con datos estadísticos de los documentos, reportes institucionales, nacionales e internacionales relacionados directamente con el objeto de estudio.

En otras palabras, se estableció la relación entre el significado que emergió de la voz de los participantes y el contexto nacional e institucional, socioeconómico y cultural, a fin de profundizar de manera contextualizada en el análisis y comprensión de la equidad en la UNAH en sus dimensiones de acceso, procesos y resultados.

3.7.1.3 Extracción y verificación de conclusiones

De acuerdo con Rodríguez et al. (1996), en esta tercera actividad se extraen los resultados, los productos del estudio, se hacen las interpretaciones correspondientes y se establecen las conclusiones. Implica, según estos autores, juntar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado.

En el caso del estudio de la equidad en la UNAH, esta actividad implicó regresar a una revisión y lectura interpretativa y más profunda de toda la información analizada; establecer comparaciones y contextualizaciones de los análisis elaborados en etapas anteriores; y establecer los vínculos de los hallazgos en función de las preguntas de investigación, los objetivos y del marco teórico como mecanismo para la interpretación y extracción de conclusiones lo más cercanas posibles a la realidad estudiada, es decir, a la realidad de la equidad educativa en el acceso, los procesos y resultados en la UNAH desde la mirada de los estudiantes, docentes y autoridades.

Esta interpretación y comprensión cualitativa se complementó con el análisis de la información cuantitativa obtenida de fuentes secundarias: documentos, bases de datos, reportes, estudios institucionales, nacionales e internacionales. Tanto los resultados y

conclusiones se trabajaron a nivel de cada una de las dimensiones de estudio de la equidad: acceso, procesos y resultados educativos.

Tras la elaboración de los informes de resultados por cada dimensión y los cruces entre los hallazgos de cada dimensión de la equidad y considerando la parte cualitativa y cuantitativa se extrajeron las conclusiones, primero, a nivel de cada dimensión, y luego, conclusiones integrales. Esto siguiendo a Rodríguez et al. (1996) que señala que las conclusiones emergen directamente a partir del cuerpo de datos, una vez que este ha sido adecuadamente reducido y presentado.

3.7.1.4 Verificación de conclusiones

Todo estudio de enfoque cualitativo debe garantizar su validez, misma que se relaciona con la verificación de sus conclusiones, o sea, la aproximación de estas con la realidad estudiada (Campbell, 1957; Hammersley, 1991 en Rodríguez et al., 1996; Hernández, 2010). Estos autores, precisan que verificar las conclusiones del estudio significa entonces comprobar el valor de verdad de los descubrimientos realizados, para lo cual Maxwell (1996) sostiene que no hay un solo modo o método que pueda asegurar que el investigador haya comprendido adecuadamente la realidad estudiada.

Para Maxwell (1996), si la validez es reconocida como un problema clave en el diseño de la investigación, esta debe ser tratada de forma explícita. La define como “la credibilidad de una descripción, conclusión, explicación, interpretación u otra suerte de relato”. Y todo lo que se requiere es la posibilidad de contrastar los relatos contra la realidad estudiada.

3.7.2 Triangulación de fuentes

Dada la importancia de la validez para el estudio de *La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH en el período 2010-2016*, y a fin de reducir al mínimo las amenazas que se ciernen sobre este tipo de investigaciones interpretativas, entre ellas el sesgo y la reactividad del investigador (Maxwell, 1996), se utilizó como estrategia

para la validación de los datos, resultados y conclusiones **la triangulación** mediante la cual se contrastó la información como los resultados y conclusiones de la presente indagación. La triangulación es la estrategia de validación más empleada por los investigadores cualitativos e implica la puesta en relación de las aportaciones que realizan los diferentes agentes implicados en la investigación.

Existen diversos tipos de triangulación: triangulación de datos, la triangulación del investigador, la triangulación teórica y la triangulación metodológica (Cea, 1998; Hernández, 2010, p.476). Para este estudio se **escogió la triangulación por fuentes**, dado el tiempo, la complejidad del tema y la disponibilidad de recursos.

Es así como en este estudio se hicieron las siguientes triangulaciones: primero a nivel de cada grupo focal de estudiantes como el de grupo étnico, el de mujeres y el de estudiantes con necesidades especiales; posteriormente, entre grupos de estudiantes. Luego se triangularon resultados y conclusiones entre cada grupo de informantes: estudiantes, docentes y autoridades. Finalizada esta parte se hizo la triangulación con la información extraída de las notas de campo y la información extraída de fuentes documentales y bases de datos sobre la equidad en la UNAH.

Es así como el enfoque mixto de este estudio permitió triangular los resultados y conclusiones que emergieron de los datos cualitativos y de la información cuantitativa, es decir, estadísticas institucionales y nacionales sobre la equidad educativa, perfil socioeconómico del país; así como con documentación institucional sobre normativa, políticas, proyectos y estudios institucionales. Además, se trianguló con datos de documentos de organismos nacionales e internacionales relacionados con la equidad educativa en la educación superior.

Este proceso de triangulación permitió establecer similitudes, diferencias, consensos entre los diferentes participantes en función de datos que emergieron de las diversas fuentes utilizadas, y también confirmar la veracidad de la información recolectada, base de los resultados y conclusiones.

De igual forma, la recogida escalonada de los datos, la grabación de las entrevistas y grupos focales, la documentación gráfica de las observaciones, la transcripción y revisión minuciosa (las veces requeridas) del material extraído de las diversas fuentes, fue un mecanismo que sirvió para reducir las amenazas de sesgo del proceso descriptivo e interpretativo del estudio de la equidad en la UNAH (Maxwell, 1996).

3.7.3 Teorización mixta

Siguiendo las características del modelo DICO de esta investigación, se utilizó un tipo de teorización mixta complementada, que de acuerdo con Villalobos (2017) “ocurre sólo en la interpretación de los hallazgos” (p. 444), precisamente al momento de establecer la mirada reflexiva desde las dos ópticas: la cualitativa y la cuantitativa, sobre el objeto en estudio, en este caso de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH.

Para la integración de los resultados se complementaron los análisis cualitativos y cuantitativos, a nivel de cada grupo de participantes por cada una de las dimensiones de la equidad en estudio: acceso, proceso y resultados; lo cual se realizó mediante inferencias mixtas complementadas bajo la siguiente estructura:

- Equidad en el acceso:
 - Datos cuantitativos: estadísticas de los aspirantes y admitidos.
 - Datos cualitativos: entrevistas, grupos focales y observación con docentes, estudiantes y autoridades.
- Equidad en el proceso:
 - Datos cuantitativos: estadísticas de los estudiantes de los grupos vulnerables.
 - Datos cualitativos: entrevistas, grupos focales y observación con docentes, estudiantes y autoridades.
- Equidad en los resultados:
 - Datos cuantitativos: estadísticas de los estudiantes de los grupos vulnerables.

- Datos cualitativos: entrevistas, grupos focales y observación con docentes, estudiantes y autoridades.

Capítulo IV: Resultados

En este capítulo se presenta el análisis y los resultados a nivel descriptivo y comprensivo que emanan de la mirada de quienes se constituyeron en informantes claves, de documentos revisados, datos estadísticos y de toda la información recopilada y considerada relevante para los efectos de este estudio, “La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH, en el período 2010-2016”.

La información de este capítulo se organiza siguiendo el modelo teórico y metodológico establecido. La primera parte se centra en una síntesis de los principales aspectos del contexto socioeconómico y educativo del país, que permite luego adentrarse al análisis de la equidad en la UNAH desde la percepción que sobre esta tienen los participantes del estudio, hasta las tres categorías que se abordan a profundidad: la equidad en el acceso, el proceso o tratamiento educativo y resultados o logro académico.

En cada una de las dimensiones se establecen subcategorías a partir de las cuales se sigue el hilo conductor del análisis y comprensión de los resultados del estudio. Se toma en cuenta las características del informe etnográfico, el estudio e interpretación de cada hallazgo se nutre de un alto porcentaje de expresiones textuales de los actores protagónicos de esta indagación: estudiantes de grupos vulnerables, docentes y autoridades universitarias.

4.1 Contexto de país

El estudio de la equidad en la educación superior y específicamente de la presente investigación, La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016, pasa obligatoriamente por la mirada del contexto nacional, es decir, ese panorama socioeconómico y educativo del país, que permita un análisis integral de la realidad educativa en estudio a la luz de la realidad hondureña.

De acuerdo con la LIV Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples a junio del año 2016, Honduras registraba una población de 8 millones 714 mil 641 millones de habitantes (INE, 2016). De esta población el 47.4% son hombres y el 52.6%

son mujeres. El promedio de edad de esa población es de 22.5 años y en el rango de 16-24 años se registra un millón 485,798 personas.

Otra característica de la población hondureña es su diversidad multiétnica formada por los siguientes pueblos indígenas y afrodescendientes: Mayas-Chortís (4.58%), Lencas (64.52%), Miskitos (11.08), Pechs (0.8%), Tolupanes, Tawahkas (0.37%), Garífunas (5.33%), Negro de habla inglesa (1.63%) y Nahuas (0.86%), conformando el 8.6% de la población nacional de acuerdo con el INE (2016). En cuanto a las personas con discapacidad, de acuerdo al censo del INE (2013), se registra un total de 271,002 personas.

Un factor directamente relacionado con la equidad educativa es la situación de pobreza y desigualdad social que golpea con fuerza a América Latina; Honduras registra altos niveles de pobreza y se ubica como el país más desigual de la región (Bruner, 2016, CEPAL, 2014, ERCA, 2016).

De acuerdo con los datos del Instituto de Estadísticas y Censos, INE, en Honduras de los 8.7 millones de habitantes, el 60.9%, es decir, 5.6 millones de hondureños viven en la pobreza y de estos 3.6 millones en pobreza extrema (INE/EPHPM, 2016). Esto implica que 1 millón 741,694 de personas vive con menos de un dólar diario, a decir, el 20% de los hondureños y hondureñas. El ingreso per cápita de los hogares es de tres mil 103 lempiras, equivalentes a 133 dólares.

En tanto, el Quinto Informe ERCA (PEN-CONARE, 2016), señala que en el año 2013 había en Centroamérica 21 millones de pobres, es decir, el 47% del total de la población de la región que asciende a 45 millones. Un total de 8 millones de centroamericanos, el 18% viven en extrema pobreza. “El caso más alarmante es el de Honduras, con el 70% de la población en pobreza y el 48% en pobreza extrema o indigencia” (p. 121).

El rostro de la pobreza en el país sigue siendo rural, ya que es en esta zona donde residen 1 millón 307,793 compatriotas que sobreviven con menos de un dólar al día (INE/EPHPM, 2016). La desigualdad en función de la distribución de la riqueza y el ingreso per cápita, ubican a Honduras con un coeficiente GINI de 0.58, es el país más desigual de Latinoamérica, solamente un poco menos desigual que Haití 0,595 (Bruner,

2016). Los indicadores de país lo reflejan también en el ingreso per cápita del quintil 1 con ingresos de 432 lempiras por mes por persona, unos 18 dólares. Mientras que el ingreso per cápita del quintil V es de 8,620 lempiras, equivalente a 365 dólares (INE/EPHPM, 2016). En cuanto al Rango del Índice de Desarrollo Humano que es de 0.625, Honduras se sitúa en el lugar 138.

El panorama de pobreza y desigualdad se retrata en el campo educativo. Para el caso, estudios como el de Bruner (2016) refieren que se han encontrado diferencias en el nivel de finalización de los estudios secundarios en personas de 20 a 24 en función del quintil de ingresos económicos “Hay países que muestran una baja tasa de graduación, a la vez que un muy desigual éxito académico según quintil de ingreso. Tal es el caso de Guatemala, Colombia y Honduras” (p. 56).

En cuanto a la situación educativa, los datos del INE (2016), precisan que la tasa de alfabetización es de 88.2%. La cobertura en el nivel de pre básica es de 43.4%. El mayor avance lo registra el país en el primer ciclo de la educación básica, de primero a sexto grado donde la cobertura es de 91%; mientras en el segundo ciclo, de séptimo a noveno grado la cobertura alcanza el 21.9%; y en el nivel secundario la cobertura se ubica en 28.6%.

De los 2 millones 688,229 hondureños y hondureñas que asisten a la escuela o colegio, el 55.7% son mujeres y 53.9% son hombres (INE, 2016). La brecha en la educación secundaria nacional, cuya cobertura es del 31.7%, ello tiene su impacto en la educación superior, ya que aprobar el nivel de educación media, es el primer requisito que la ley establece para ingresar a la universidad.

Los datos de la Dirección de Educación Superior (2016) muestran un aumento en la matrícula de estudiantes en ese nivel, pasando en un lapso de 15 años, de 85,722 en 1999 a 185,876 en 2014. Mientras en los últimos dos años se aumentó de 195,469 en 2015 a 201,827 en 2016. La tasa de cobertura pasó de 15.70% en 2010 a 16.50% en 2016, con una tasa de crecimiento promedio del 1.018%. En el año 2016 la UNAH cubría el 43% de la población estudiantil universitaria registrando una matrícula de 88, 219 alumnos (DES, 2016). En tanto el resto de las cinco universidades públicas atienden el

62% de la población estudiantil universitaria; el 38% lo cubren las 14 universidades privadas del país.

Un elemento a considerar al analizar la equidad educativa es el nivel económico de procedencia de los matriculados en la educación superior nacional. Alas y Moncada (2012) precisan que en el 2008 solo el 1.5% de los jóvenes ubicados en el quintil 1, (quintil de ingresos más bajos: 400 lempiras por mes por persona) tenía acceso a la educación superior, en contraste con el 77.6% del quintil 5 (quintil de ingresos más altos: 7,320 lempiras por mes por persona) equivalente a 313 dólares, que si registraba acceso a la universidad.

Asimismo, de acuerdo con datos de SITEAL, en Honduras en el 2013 la tasa de escolarización en educación superior de población de 18 a 24 años según nivel socioeconómico, era en total de 11.9%. El 36.2% de esa población se ubica en un nivel socioeconómico alto y el 6.9% en un nivel socioeconómico bajo. Tendencia que se sigue en toda la región centro y latinoamericana (SITEAL, 2016) reflejando una clara inequidad de acceso en contra de quienes están en una posición socioeconómica baja.

En cuanto a los graduados, la educación superior hondureña muestra de 2010-2016 un aumento en el número de graduados. En 2010 la DES (2016) registró 15,412 titulados, cifra que para el 2015 se incrementó a 21,481 graduados. Duriez, López y Moncada (2016) detallan que en el 2014 la tasa de graduación oportuna en las universidades públicas fue de 12.6% y en las privadas de 13.0%.

Medir el rendimiento académico y la eficiencia terminal del sistema de educación superior es una tarea pendiente, ya que no se registra hasta el 2016 ningún estudio nacional e integral sobre este aspecto educativo de las universidades hondureñas (Duriez et al., 2016; Salgado y Fonseca, 2012 en UPN, 2012). Llevar a cabo este tipo de investigaciones se contempla en el Plan Estratégico de la Dirección de Educación Superior (DES, 2014). A nivel de América Latina, el 44% de los jóvenes que comienzan una carrera universitaria logra completarla (SITEAL, 2016).

En el reporte estadístico de la DES (2016) se observa el incremento en la matrícula de la educación superior y en el porcentaje de cobertura, al igual que en la oferta educativa y graduados en este nivel educativo; sin embargo, al contrastar ese crecimiento

con la población que según el INE (2016) tiene la edad para estar en la universidad (18 a 24 años), más los hondureños que han concluido la educación media y aún no llegan a la universidad, son miles de hondureños y hondureñas que siguen quedando excluidos de este nivel educativo en relación con otros países del área como Costa Rica y Panamá (Bruner, 2011, 2016).

Este panorama solo refleja la urgencia de esfuerzos superlativos y bajo una visión holística del sistema educativo en su conjunto, los diversos sectores productivos y de la sociedad civil, se trata de respuesta estructurales de país de mediano y largo plazo, de lo contrario, se necesitarán varias décadas para que el país se aproxime a países como El Salvador y México, que rondan entre el 26 y 35%, y Costa Rica que supera el 50% (Bruner, 2016; Conare, 2013).

Honduras, además, tendrá que mejorar la calidad educativa en todos sus niveles educativos; fortalecer las ciencias básicas, especialmente las competencias en el campo lógico matemático; además de las competencias de comunicación verbal y escrita en los niveles de prebásica a media como medidas que coadyuven a que quienes realizan la Prueba de Aptitud Académica, requisito de ingreso a la UNAH, tengan más posibilidades de lograr el puntaje mínimo para acreditarla.

Según datos de la Dirección del Sistema de Admisiones (2013, 2015) de la UNAH, el porcentaje de los estudiantes no admitidos entre el 2010 y 2015 osciló entre el 30% y 42%%. “En el año 2013 el porcentaje de admisión bajó aún más a un 58% lo que refleja las pocas habilidades verbales y lógico matemáticas con que se presentan los aspirantes a la PAA para poder ingresar a los estudios superiores” (p.1).

Aparte de las medidas de largo plazo deberán generarse acciones intermedias orientadas a brindar opciones de apoyo para que los que egresan de media con el conocimiento y competencias que ya traen, tengan una mayor preparación para someterse a una prueba de admisión, sea ya, a la UNAH, o en otra institución universitaria nacional.

4.2 La equidad educativa en la UNAH: acceso, proceso y resultados

De acuerdo con la metodología y los objetivos del presente estudio, en este apartado se incluye el análisis de la equidad educativa en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016, partiendo de una categoría previa, como es la percepción de la equidad, desde dos aspectos, qué se entiende por este concepto, y un segundo referido a la situación de la equidad en la UNAH. Luego el análisis y la reflexión científica se orientan a las categorías de acceso, proceso y resultados.

Para esto se exponen los resultados partiendo de los siguientes insumos: la descripción y análisis de datos estadísticos institucionales, revisión de normativa y documentos de políticas académicas; la voz y mirada de los actores de proceso educativo de la UNAH: estudiantes, docentes y autoridades; y la información recabada en las observaciones de espacios de aprendizaje, campus universitario e instalaciones y sitios de apoyo, donde funciona el programa de inclusión estudiantil en Ciudad Universitaria.

Dada la hegemonía del enfoque cualitativo y diseño etnográfico, el análisis se nutre de la expresión genuina que aportó cada uno de los actores considerados en la muestra, a partir de su propia percepción, conocimiento, contexto y experiencia personal, familiar e institucional, y de la observación hecha por el investigador en el contexto educativo de la población objeto de estudio.

En este sentido, se toman fragmentos de entrevistas y grupos focales realizados y que en su versión completa se colocan en los anexos. Para el uso de esta información se cuenta con la autorización de los participantes. Así como con la autorización institucional para las observaciones correspondientes.

Con estos insumos, más la suma del marco teórico, el contexto nacional e institucional, el conocimiento y experiencia de la investigadora y la retroalimentación del equipo de dirección de tesis se hace el análisis de la situación de la equidad en la UNAH, intentando construir una interpretación y comprensión integral de la equidad. Este análisis está organizado siguiendo cuatro grandes categorías: la percepción, el acceso, proceso y resultados. En la figura 2 se muestra de manera gráfica las categorías que guiaron y describen el análisis de la equidad en la UNAH.

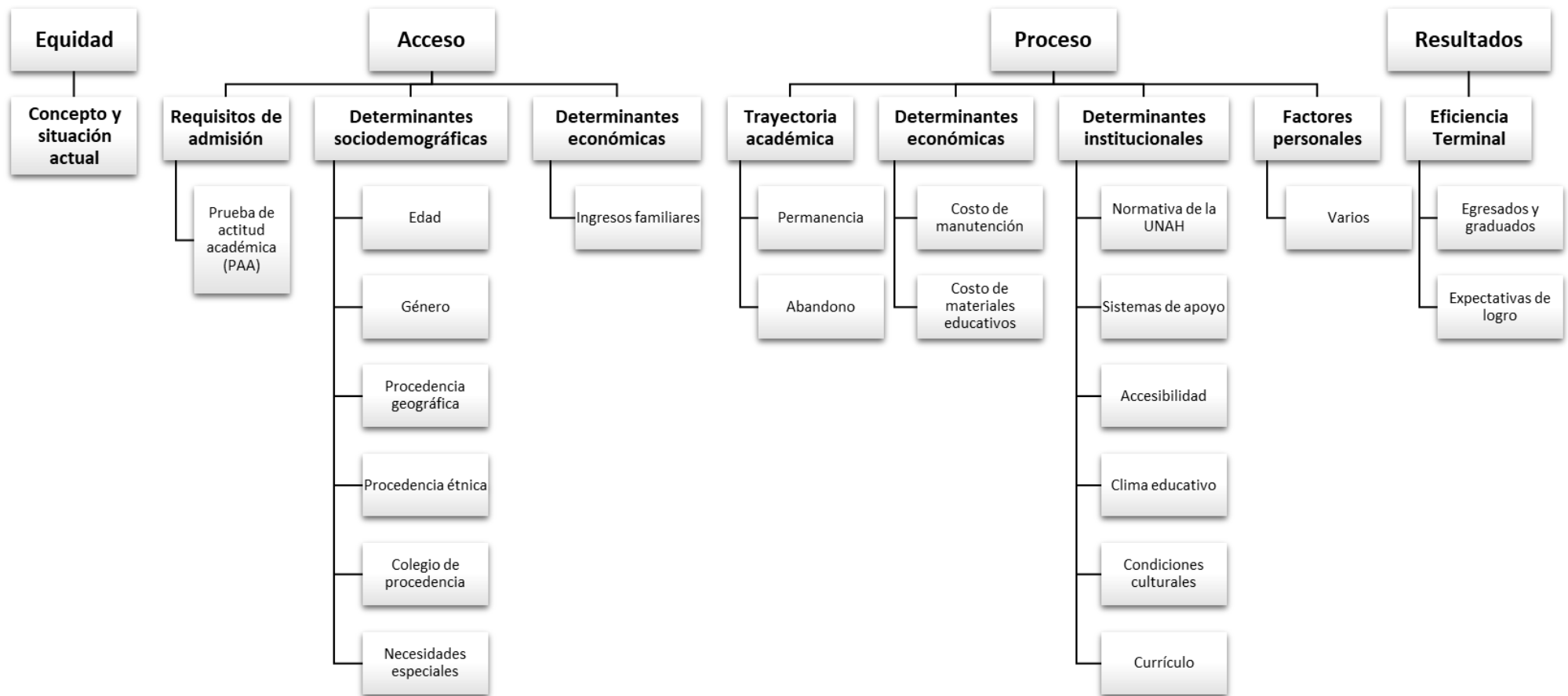


Figura 2. Diagrama de las categorías y subcategorías para el análisis de la equidad educativa en la UNAH

4.2.1 Percepción de la equidad de los actores educativos de la UNAH

En esta categoría se auscultan en los actores dos elementos: la concepción conceptual de la equidad y la percepción sobre la situación de la equidad en términos prácticos de la realidad y experiencia de la muestra académica consultada de la UNAH.

Conocer el pensar y sentir de los ciudadanos sobre la equidad es un principio que ha de considerarse a la hora de estudiar este tema en el campo educativo. Para el EGREES (2005) dado que la equidad en educación implica tener en cuenta una multiplicidad de principios de justicia, entre ellos, “debe mantenerse un lugar especial para el juicio sobre la equidad educativa expresada por los ciudadanos o por los actores educativos” (pp. 24-25).

De acuerdo con el EGREES (2005) en la medida que los ciudadanos conocen y se empoderan de sus derechos, en esa medida pueden ejercer presión para su cumplimiento y pueden repeler cualquier mecanismo social que promueva desigualdades, por poderoso que este sea. Es así como conocer la percepción de la equidad en la UNAH por parte de los estudiantes, docentes y autoridades educativas considerados actores claves fue parte del presente estudio.

De la voz de los consultados se extraen dos aspectos sobre la percepción de la equidad en la UNAH: el primero relacionado al concepto de equidad, cómo entienden la equidad educativa a nivel de la educación superior y específicamente de la UNAH, y el segundo aspecto implica como perciben la situación de la equidad en la UNAH.

4.2.2 Percepción de la equidad

En cuanto a cómo entienden la equidad los actores educativos de la UNAH, parte de este estudio, los hallazgos muestran coincidencias y divergencias entre los consultados, pero hay casi total consenso en vincular la equidad educativa en la educación superior al trato igualitario, a la equidad como la igualdad de oportunidades

para ingresar a la Universidad y como un derecho humano que tienen todas las personas, como lo estipula la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Se advierten, además, otros elementos, algunos que profundizan y otros que se alejan de la equidad desde los principios de justicia planteados por Rawls (1971) en función del rol ya sea de autoridades, docentes y estudiantes.

Al contrastar la percepción del total de los consultados y la conceptualización que sobre la equidad ya define la UNAH al plantearla como un principio de su ley orgánica y del modelo educativo aprobado en el 2009, se evidencia la necesidad de avanzar en el conocimiento y comprensión integral de la equidad tal y como la plantea la institución, fundamentada en los principios de justicia distributiva.

La equidad es entendida como justicia distributiva del bien social que es la educación superior, en este caso referida a la igualdad de oportunidades en y para la educación universitaria con calidad y pertinencia, así como la oportunidad de acceder a la información, al conocimiento científico, al arte y la cultura.

La educación debe facilitar el desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los individuos de cualquier estrato socioeconómico, el desarrollo de su condición humana y su desempeño exitoso en la sociedad; estos deben tener la libertad de acceder, de elegir de acuerdo a sus intereses y sus preferencias, puesto que, la educación es un derecho humano inalienable, fundamental que se liga directamente con la equidad y de la cual no se puede separar.

El principio de equidad también debe aplicarse y desarrollarse en relación con el acceso, los procesos y resultados de la universidad, para superar y evitar exclusiones que vengán a reproducir o a mantener las inequidades existentes en el país (UNAH, 2009, pp. 28-29).

Al comparar lo que establece la normativa institucional con la mirada del liderazgo institucional de la UNAH consultado, subyacen en sus percepciones de la equidad, algunos aspectos alineados con la norma como la inclusión, adaptar la universidad a la diversidad de sus estudiantes considerados de grupos vulnerables, la igualdad de oportunidades y mejorar el acceso a los grupos étnicos. Asimismo, elementos como la inequidad y las limitadas políticas de equidad a nivel de país, cuyo impacto no se puede

soslayar en la UNAH, aceptando, que ese panorama de inequidad nacional, de alguna manera es reproducido por la UNAH.

Estudios y datos nacionales y de la UNAH indican que, quienes se quedan sin aprobar la Prueba de Aptitud Académica, son los aspirantes que provienen de los niveles socioeconómicos bajos y de centros educativos públicos situados en el área rural (DSA, 2015; Moncada, 2012; PNUD, 2012).

“Tenemos un país donde las políticas de inclusión y equidad son bastantes restringidas, y, la universidad de alguna manera, reproduce ese esquema; aunque en la UNAH, que es donde nosotros hemos estado laborando, tratamos de hacer esfuerzos; primero de garantizar que la institución mantenga su carácter público, si bien se habla de un acceso universal, también va de por medio el tema de la calidad y de la capacidad.” (Autoridad-entrevista 9)

En las autoridades consultadas se refleja consenso, en que la equidad implica la inclusión e igualdad de oportunidades, “igualdad de oportunidades en el trato y en todos los componentes del proceso educativo” (Autoridad-entrevista 11) en la línea de lo que ya establece la UNAH en su normativa, sin embargo, el reto se encamina a empoderar a todo el liderazgo institucional de este conocimiento y más que ello, trascender a su sensibilización para su aplicación en el quehacer educativo cotidiano, especialmente como legisladores de políticas para que la equidad en su concepto integral sea una práctica.

“Creo que es un tema al cual le debemos mucha atención, dentro de este ámbito no solamente debe ser a nivel de documentos, sino que debe ser acción. Creo que hay una labor muy ardua que emprender, a nivel de todos los actores de la universidad, desde las autoridades, los jefes de unidades, los docentes, y los mismos estudiantes. Creo que el mayor oponente de la equidad en nuestro medio es la indiferencia; creo, que no solo debe ser un simple tema de documento, sino que ya todos deberíamos de ir haciendo acciones y definir algunas estrategias que permitan que desde nuestro entorno se empiece a entender primero que es, para que luego podamos irlo poniendo en práctica” (Autoridad-entrevista 11)

Bajo esta mirada se advierte el compromiso humano y ciudadano que debe asumir cada miembro de la comunidad universitaria para lograr la equidad a lo interno de la

Institución y la necesidad de diversificar las acciones para generar, a todo nivel de la UNAH, un clima favorable para que la equidad sea una acción en la vida cotidiana de todos los universitarios.

Desde luego que lograr un nivel de compromiso genuino para la equidad, pasa primero por una comprensión precisa de lo que ella implica en el plano de la educación superior, una visión y entendimiento a nivel de cada uno de los que ocupan o aspiran a ocupar cargos de dirección en la UNAH.

“Debe ser equidad en todo, en las oportunidades que se tienen, en el trato, en el cumplimiento de programas, en las oportunidades que se abren, en la distribución de estructura física, hasta en la calidad docente tiene que ver también este tema. Es mucho lo que hay que hacer y siento que debemos poner manos a la obra” (Autoridad-entrevista 11).

En la línea de lo que ya establece el modelo educativo de la UNAH, parte del liderazgo institucional consultado considera que la UNAH debe trabajar para tener una mayor incidencia en la búsqueda de soluciones de país para reducir la enorme inequidad que se observa en el contexto socioeconómico y educativo de Honduras.

“La educación superior no escapa a esa realidad de profundas desigualdades y de profundas inequidades en el país. Y por ello trabajar en como la educación superior no sume nuevas inequidades a las ya existentes en el contexto de país y de la región centroamericana es un tema y un área central de trabajo para el sistema de educación superior del país y, en lo particular, para la Universidad Nacional Autónoma de Honduras como rectora del sistema”. (Autoridad-entrevista10).

Esa línea de pensamiento se deriva de lo que ya señala el modelo educativo de la UNAH (2009), en el sentido de que esta deberá mantener una línea de investigación permanente sobre el tema de la equidad e inequidad, al igual que sobre otras variables relacionadas directamente con los aspirantes y estudiantes de la UNAH, tales como: la matrícula, la situación de los aspirantes que no logran el ingreso o el índice de permanencia, el ausentismo, el abandono, desaprobación y repitencia.

El modelo educativo de la UNAH establece, además, que debe generarse investigación permanente sobre aspectos de la vida misma de las personas que se constituyen en demandantes o beneficiarios de la educación que brinda la UNAH. Es decir, generarse estudios sobre su historia, sus condiciones socioambientales, estratos socioeconómicos de pertenencia, género, pertenencia étnica, salud física, capital cultural y familiar, capital social (UNAH, 2009).

Sin embargo, esto no se ha concretado, ya que la investigación en la UNAH como función sustantiva es limitada, en parte, por las restricciones presupuestarias para este fin. En el documento de las políticas de investigación de la UNAH 2015- 2019 se establece que la institución destinará 2% de su presupuesto para el financiamiento de investigaciones, con un aumento sostenido de 0.30 anual a partir del 2015 hasta completar 2% en 2019 (UNAH-DICYP, 2015, p.21).

Un reporte institucional sobre prácticas de equidad y cohesión social reporta 204 investigaciones en tesis de estudiantes de grado y postgrado, en temas relacionados a la equidad y grupos vulnerables realizadas en el período 2000-2010 (Iriarte y Calderón, 2011).

El destinar apenas 2% de su presupuesto para la investigación denota que la UNAH se ubica como una universidad centrada en la docencia, en menoscabo de una tarea que marca también la esencia de la Universidad, panorama similar que también enfrentan otras universidades de la región, que agobiadas por la crisis de financiamiento y una desbordante demanda social de acceso optan por sacrificar el desarrollo de investigaciones, para atender la formación profesional, también función sustantiva de la universidad.

Sobre este tema Bruner y Ganga (2016), sostienen que la gran mayoría de las universidades de América Latina están en esa situación; “son instituciones exclusivamente docentes, que no hacen ni tienen intención de hacer investigación, ni podrán tampoco debido a la extrema precariedad de sus medios humanos y materiales, académicos y logísticos y, sobre todo, de su reducido financiamiento” (p.24).

Entre las líneas prioritarias de investigación, la UNAH mantiene cuatro ejes y 13 temas prioritarios. Dos ejes y cuatro temas relacionado específicamente con pobreza e inequidad: el eje de Desarrollo Económico y Social, y el de Población y Condiciones de Vida. Entre los temas prioritarios se ubican los siguientes: pobreza e inequidad, población y necesidades básicas, cultura, ciencia y educación (UNAH, 2015).

Asimismo, en seguimiento al Acuerdo CU-O-092-010-2009, la Vicerrectoría Académica en el 2014 coordinó un equipo de trabajo que elaboró un Proyecto de Inclusión en el que se incluyeron dos investigaciones: una para identificar los factores que condicionan el bajo rendimiento en la PAA de los aspirantes que proceden de los departamentos de Olancho y Choluteca, y una segunda sobre la permanencia de los estudiantes de los grupos étnicos (VRA, 2014).

Dada la complejidad y característica multidimensional de la equidad educativa que ya plantea el modelo educativo de la UNAH, la Institución mantiene una tarea pendiente en el estudio y análisis de la equidad a lo interno, como en el estudio a nivel del país para aportar propuestas científicas que contribuyan a mejorar los niveles de equidad educativa en Honduras.

Es de referir que el tema de equidad en educación cobra fuerza a partir de la década de los noventa con los acuerdos internacionales derivados de la Conferencia Mundial por la Educación celebrada en Jomtien en 1990 y el Foro Mundial para la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, que han dado lugar a una serie de acciones para avanzar en el logro de una educación para todos y todas.

En el caso de la educación superior, el impulso al tema de la equidad se da con las conferencias mundiales de 1998 y 2009. En el caso de la UNAH el tema de la equidad se visibiliza a partir del 2005 con la Cuarta Reforma que da lugar a una nueva Ley Orgánica y Modelo Educativo (UNAH, 2009).

4.2.2.1 Hacia la comprensión integral de la equidad

Desde la mirada de los docentes se advierte también niveles significativos de comprensión de la equidad, tema que califican de complejo y multidimensional. Lo vinculan con el derecho de todas las personas a una educación de calidad, el reconocimiento y respeto a las diferencias individuales y a la diversidad humana, con la adopción de medidas que favorezcan a quienes se encuentren en situación de desventaja. Con el acceso libre a la UNAH sin importar procedencia de colegio. Advierten la necesidad de clarificar el concepto de equidad para evitar distorsiones y que se modifiquen acciones que distorsionan el sentido real del término.

“Muchas veces llega a confundirse el término, porque se le da significado como de igualdad, es decir, darles como el mismo banco a las personas para que suban, cuando equidad es darle un banco más alto a la persona pequeña para que queden a nivel. Esto podemos verlo en la Prueba de Aptitud Académica, PAA, donde se les pide el mismo puntaje tanto a las personas que viene del área rural como a las del área urbana; tanto al que viene de un colegio privado como de un colegio público, tanto a los que tiene capacidades especiales como a las que no la tienen”. (Docente, entrevista 2)

También se entiende que la equidad educativa no puede verse aislada de otro tipo de equidad, como la equidad de género.

“El termino equidad es bastante discutible, para algunos solamente tiene que ver con el tema de justicia, pero es algo un poco más amplio. Equidad en términos de género, equidad en términos de acceso por distintos sectores, del tema de personas con recursos económicos distintos, con formaciones diferentes, el tema de equidad con personas que tienen capacidades especiales, pasa absolutamente por todo eso. Incluso también el tema de equidad tendría necesariamente que pasar por personas que tienen tiempos más limitados en relación con otros para tener acceso a la educación” (Docente-entrevista 1).

La concepción de la equidad relacionada al derecho humano a la educación y, en su mayoría, con el acceso es generalizada en el profesorado consultado, pero también se amplía su comprensión a otros componentes como la calidad educativa.

“Es dar la oportunidad para que cada quien haga uso del derecho que le corresponde, hay derechos que son inherentes al ser humano. Yo creo que la equidad es la repartición de la justicia, de lo que le corresponde a cada quien, con el simple hecho de ser un ser humano; hay derechos inalienables a esa naturaleza que tenemos de ser humano.

Tenemos derecho a la educación, a una educación de calidad sin importar diferencias sociales, económicas, culturales, étnicas, religiosas. Lo primero que se trabaja en educación en este sentido es la cobertura, que todos los hondureños puedan tener el derecho de acceder a la educación superior, sin importar esas características que hemos mencionado, y que en la mayoría de las veces son el obstáculo más grande para que los hondureños puedan acceder a la educación universitaria” (Docente-entrevista 5).

Entre el profesorado universitario consultado emergen otras miradas sobre la equidad que habrá que incorporarlas al debate y reflexión de la equidad educativa en la UNAH para reforzar saberes o modificar conceptos y actitudes que deriven en una verdadera comprensión y práctica de la equidad educativa desde la visión que ya plasma la UNAH en sus documentos normativos.

“La equidad tiene que ver con orden y calidad, la universidad debe ser para el que tiene el deseo de estudiar, la equidad debe estar en función de los recursos de la universidad. También están usando mal el término de equidad, porque equidad no es relajo, también equidad implica orden, en este caso las normas académicas vienen a dar un orden. Si vamos a permitir que montón de estudiantes repitan una clase cinco o seis veces, ¿es equidad eso?” (Docente-entrevista 3).

Bajo este enfoque hay docentes que cuestionan, el permitir que lleguen a la universidad estudiantes sin estar conscientes de la responsabilidad de estudiar, impidiendo el acceso de otros, o quitando cupo en matrícula de asignaturas a otros jóvenes más responsables y con deseos de estudiar.

De tal manera, que para algunos docentes, la equidad debe incluir también el premio al esfuerzo que hacen los estudiantes por aprobar sus asignaturas y concluir sus estudios en el término indicado, y la sanción para quienes abandonan o reprueban en varias ocasiones una asignatura sin ninguna justificación: “Tenemos que dar oportunidad a las personas que realmente quieren estudiar, siento que en esto también debe haber equidad” (Docente-entrevista 3).

En tanto, la mirada sobre la equidad en la UNAH de los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables consultados refleja conciencia de sus derechos, claridad y cercanía en relación con la equidad educativa que define la UNAH en sus documentos normativos. Sus voces evocan conocimiento conceptual y de la realidad que expresan a partir de sus vivencias desde el proceso de admisión hasta su ingreso y permanencia en la UNAH.

Los estudiantes participantes de estudio entienden que la equidad educativa es la igualdad de oportunidades para todos, para que hombres y mujeres estudien una carrera universitaria. Entienden la equidad como el respeto a las diferencias sean étnicas, de género, discapacidad, sociales, culturales o procedencia geográfica.

“La equidad es el trato igual a todos. El problema es que cuando nosotros venimos aquí, a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, especialmente a Ciudad Universitaria, nosotros como grupos indígenas y afrodescendientes tenemos que habituarnos al estilo de la universidad; no se respeta lo que es nuestra cosmovisión como pueblo indígena y afrodescendientes. Yo creo que es de ahí de donde viene la mayoría de problemas para nosotros porque nos cuesta adaptarnos” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

Mientras un estudiante expresó: “Muchas veces por miedo a la exclusión tenemos que adaptarnos. Hablar como ellos, estar como ellos, y adoptar un estilo de vida como ellos. Tenemos miedo de expresarnos, miedo a proyectarnos, a ser lo que nosotros somos (Estudiante-grupo focal, estudiantes de grupos étnicos).

Para estos estudiantes, la realidad que viven en la UNAH no refleja la equidad que ellos entienden como pueblos originarios. Para ellos, la UNAH no les puede obligar a ser igual que el resto de la población estudiantil porque ellos necesitan sus propios espacios para desarrollar su cultura y vivir conforme a ella. La equidad implica el respeto a sus espacios autóctonos y que no se les obligue a adaptarse a la cultura de una mayoría a la que ellos culturalmente no pertenecen.

Coinciden que la equidad en la UNAH es aún limitada y que hay tareas pendientes para lograr una mayor equidad para aspirantes procedentes de grupos étnicos, mayor comprensión de lo que es la equidad por parte de los docentes, superar barreras

culturales y estereotipos para que más mujeres estudien carreras del área física matemática como las de ingenierías.

“La equidad es un tema muy abstracto y más allá de la equidad en educación superior, está también el tema de cómo los docentes nos tratan a todos y todas. Por lo menos en ingeniería, el trato hacia la mujer siempre se va a ver de una manera más distinta que el trato hacia un hombre, por las razones que sean, porque la mayoría de los docentes en Ingeniería son hombres; pero cuando la docente es una mujer es un trato totalmente distinto hacia los hombres y un trato totalmente distinto hacia las mujeres” (Estudiante-grupo focal estudiantes mujeres).

Esta mirada de los estudiantes denota una demanda de igualdad e inclusión auténtica de oportunidades, no de trato diferenciado paternalista o por “lástima”. Es así como cobra fuerza la necesidad que haya un trato comprensivo en función de la situación particular de cada grupo, por parte del profesorado universitario y un elevado llamado por la mejora de las condiciones para el acceso a aspirantes sordos, es decir por medidas compensatoria efectivas.

“En equidad estamos un poquito mal. Hay una ley de equidad, pero en mi carrera los licenciados me dicen, 'con Usted vamos a trabajar diferente', entiendo que hay cosas que se merecen un método especial, pero otras no, hacer un grupo de trabajo para exponer, no veo que eso requiera 'usted va a trabajar aparte', expresó una estudiante no vidente” (Estudiante-grupo focal estudiantes discapacitados).

Asimismo, demandan mayor incidencia de la UNAH en temas nacionales que contribuyan a superar, para el caso, la cultura machista que consideran es una problemática que se debe abordar desde el hogar, la escuelas primaria y secundaria.

“La UNAH puede aportar al problema de equidad desde la base, a través del trabajo social de algunas carreras como psicología o pedagogía para incidir desde la primera infancia en los niños y niñas para cambiar la mentalidad machista por una en función de la igualdad tanto de hombres como de mujeres”(Estudiante-grupo focal estudiantes mujeres).

De la mirada de estos actores claves: autoridades, docentes y estudiantes, se puede inferir que hay una comprensión general de lo que es la equidad en sus

dimensiones de acceso, procesos y resultados, más precisa en la óptica de autoridades implicadas directamente en la elaboración de mucha de la normativa relacionada con este tema.

Al revisar parte de la normativa, el tema de equidad aparece explícito en 10 documentos revisados: Ley Orgánica, Reglamento de Estudiantes, Plan General para la Reforma Integral de la UNAH, el Modelo Educativo, las Normas Académicas, el Reglamento de Admisiones, el Reglamento de Becas, las Políticas de Investigación, la Política de Redes Educativas y la Ley de Creación del Comisionado Universitario. El contenido sobre equidad de cada una de estos documentos se detalla en la tabla 16.

Tabla 16. Resumen de la normativa de la UNAH y contenido sobre la equidad

No.	Normativa	Creación o aprobación	Resumen de contenido sobre equidad
1.	Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	Decreto 209-2004 12 de febrero de 2005	Artículo 4. La UNAH se fundamentará en los principios de libertad de cátedra, investigación, universalidad de la ciencia, representatividad, pluralismo, participación democrática, responsabilidad, equidad, igualdad de oportunidades , transparencia, rendición de cuentas, pertinencia, solidaridad y subsidiariedad.
2	Plan General para la reforma integral de la UNAH	Julio 2005	<p>Misión de la UNAH</p> <p>Contribuir al desarrollo humano sostenible del país y a que toda Honduras se desarrolle en condiciones de equidad y humanismo.</p> <p>Visión</p> <p>Una Universidad donde se fortalezca en el currículo las categorías de género, equidad y justicia social, como idea, fuerza y motivación permanente en la lucha por la reducción de las desigualdades sociales. Una universidad donde se estimule la participación equitativa de género en todas las instancias de gobierno y gerencia académica y administrativa.</p> <p>Una universidad que propicie las oportunidades para que las personas que presentan alguna discapacidad, puedan encontrar espacio para desarrollar sus potencialidades y se inserten a la sociedad con una vida digna y honorable.</p> <p>La universidad debe ser abierta a todos y brindar las facilidades oportunas de acceso amplio y libre al nivel de educación superior y de acceso para todos a la información y conocimiento científico (42-43-46).</p>
3	Modelo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	2009	La equidad es entendida como justicia distributiva del bien social que es la educación superior, en este caso, referida a la igualdad de oportunidades en y para la educación universitaria con calidad y pertinencia, así como la oportunidad de acceder a la información, al conocimiento científico, al arte y la cultura.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión documental de normativa de la UNAH

Tabla 16. Resumen de la normativa de la UNAH y contenido sobre la equidad (continuación)

No.	Normativa	Creación o aprobación	Resumen de contenido sobre equidad
3	Modelo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	2009	<p>El modelo educativo por ser socialmente determinado debe considerar el problema de la inequidad en Honduras, para generar conocimiento y propuestas de superación.</p> <p>El principio de equidad también debe aplicarse y desarrollarse en relación con el acceso, los procesos y resultados de la universidad, para superar y evitar exclusiones que vengán a reproducir o mantener las inequidades existentes en el país.</p> <p>...deberá estudiar en relación con la inequidad, otras variables directamente relacionadas con los sujetos de la educación tales como la matrícula, la situación de los aspirantes que logran el ingreso o el índice de permanencia, el ausentismo, abandono, desaprobación, repitencia, otros aspectos relacionados con la vida misma de los sujetos: su historia, sus condiciones socio-ambientales, estratos socioeconómicos de pertenencia, género, pertenencia étnica, salud física, capital cultural y familiar, capital social, entre otras..., lo cual permitirá la toma de decisiones que conduzcan a privilegiar una gestión democrática y participativa, dentro de un clima que favorezca el desarrollo de la equidad.</p>
4.	Normas Académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	Acuerdo N°. CU-E-107-09-2014 26 de junio, 24 de julio, 21 de agosto, 24-25 de septiembre de 2014	<p>Artículo 5. La educación superior que desarrolla la UNAH es pública, laica, participativa, democrática, pluralista, incluyente, reflexiva, innovadora, crítica, valorativa, ética, de alta calidad, pertinente y equitativa.</p> <p>Artículo 7. Es la responsabilidad de la UNAH(...) formar ciudadanos profesionales de alto nivel: con identidad nacional, respetuosos de los Derechos Humanos, conscientes de nuestra cultura</p> <p>Artículo 8. La educación superior de la UNAH se caracteriza por la calidad, equidad, pertinencia, competitividad, flexibilidad, formación y educación permanente y continua</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión documental de normativa de la UNAH

Tabla 16. Resumen de la normativa de la UNAH y contenido sobre la equidad (continuación)

No.	Normativa	Creación o aprobación	Resumen de contenido sobre equidad
4.	Normas Académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	Acuerdo N°. CU-E-107-09-2014 26 de junio, 24 de julio, 21 de agosto, 24-25 de septiembre de 2014	<p>Artículo 9. Son fines de la educación superior en la UNAH, 10) El reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad, pluriculturalidad y la inclusión con equidad, como fundamentos para la justicia, paz, convivencia social y construcción de ciudadanía.</p> <p>Artículo 40. El modelo de universidad de la UNAH se orienta a la construcción de una institución pública de calidad, laica, solidaria...orientada a contribuir a la reducción de las desigualdades, al desarrollo nacional sustentable y armónico</p> <p>Artículo 86.(...)debe verificarse que las carreas en su funcionamiento contribuyan al desarrollo humano sostenible, a la interculturalidad, a la inclusión social, enfoque de género, desarrollo económico local, seguridad ciudadana, entre otras preocupaciones y/o problemas de la realidad nacional.</p> <p>Artículo 220. Para efectos de atención de matrícula, la UNAH otorga prioridad a los estudiantes con excelencia académica y estudiantes del Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (PROSENE)(...).</p>
5.	Política de Redes Educativas	Acuerdo CT-UNAH No. 314-A-2007	La reforma universitaria de la UNAH converge con la política de Redes Educativas Regionales de la UNAH para la Gestión del Conocimiento con Calidad, Pertinencia y Equidad en la comprensión de la complejidad y diversidad de los problemas y de las necesidades, la falta de equidad en la cobertura y acceso a la educación superior.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión documental de normativa de la UNAH

Tabla 16. Resumen de la normativa de la UNAH y contenido sobre la equidad (continuación)

No.	Normativa	Creación o aprobación	Resumen de contenido sobre equidad
6.	Reglamento de Admisión de los Estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (UNAH)	Acuerdo 232-2007 27 de febrero de 2008	<p>Artículo 1 y 7. Principios de la política de Admisión: universalidad, mérito, calidad, equidad, diversidad y transparencia. Objetivo del sistema de Admisión: desarrollar un proceso democrático y participativo para la selección de los aspirantes a ingreso a la UNAH, que tome en consideración como punto central las habilidades para los estudios superiores. Fomentar la equidad en el proceso de admisión, logrando una participación justa y equitativa, que permita acceder a todas las personas a los estudios superiores sin distinción de raza, credo, género e ideología.</p> <p>Fortalecer el reconocimiento del mérito académico como requisito para el ingreso a la educación superior.</p> <p>Artículo 34. Apoyo especial para la aplicación de la PAA a estudiantes discapacitados.</p>
7.	Reglamento de Estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	Acuerdo 233-2007 27 de febrero de 2008	<p>Capítulo II, Artículo 7, m) Es derecho de los estudiantes el no ser discriminados en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad, así como a la igualdad de derechos y deberes, sin más distinción que la derivada de la modalidad de enseñanza que cursen y de las normas académicas para su permanencia y egreso, así como las condiciones de buena conducta que deben observar.</p> <p>Capítulo VI, Artículo 13, j) el tratar groseramente o en forma discriminatoria a sus compañeros por motivos de raza, color, sexo o discapacidad.</p> <p>Artículo 4. La UNAH otorgará a todos los estudiantes universitarios el mismo tratamiento en la aplicación de sus normas y Reglamentos, en el caso de los estudiantes especiales o discapacitados, se les proporcionarán las condiciones adecuadas para su admisión, ingreso, permanencia y egreso, sin perjuicio del cumplimiento de la ley.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión documental de normativa de la UNAH

Tabla 16. Resumen de la normativa de la UNAH y contenido sobre la equidad (continuación)

No.	Normativa	Creación o aprobación	Resumen de contenido sobre equidad
7.	Reglamento de Estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	Acuerdo 233-2007 27 de febrero de 2008	<p>Artículo 7. Sin perjuicio de cualesquiera otros declarados en la Ley Orgánica de la UNAH vigente y sus Reglamentos, los estudiantes de la UNAH tienen los derechos y prerrogativas enumeradas a continuación; y la UNAH la obligación de respetarlos y garantizar su ejercicio.</p> <p>Literal m. A no ser discriminados en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad, así como a la igualdad de derechos y deberes sin más distinción que la derivada de la modalidad de la enseñanza que cursen y de las normas académicas para su permanencia y egreso, así como las condiciones de buena conducta que deben observar.</p> <p>Literal v. A recibir una atención especial en caso de embarazo o en situaciones personales de grave dificultad o discapacidad, de modo que se les preste asesoramiento en los estudios de sus asignaturas. Facilidades para la realización de las clases prácticas y adecuación de fechas para la realización de pruebas y exámenes.</p>
8.	Reglamento de Organización y Funcionamiento del Comisionado Universitario de la UNAH	21 de abril de 2008	<p>Artículo 13(... se puede acudir en queja, cuando se presume que un servidor universitario (autoridad, docente o empleado administrativo o de servicio), un órgano o una dependencia universitaria ha violado un derecho establecido en la Constitución, las leyes, los reglamentos internos o el Contrato Colectivo, a través de un acto, omisión, o resolución ilegítima, arbitraria, abusiva o discriminatoria.</p>
9.	Reglamento de becas de la UNAH	1999	<p>Artículos 3 y 4 establecen los servicios de becas y préstamo educativo sin ningún tipo de discriminación y para incentivar a los estudiantes de escasos recursos económicos y con alta capacidad académica.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión documental de normativa de la UNAH

Tabla 16. Resumen de la normativa de la UNAH y contenido sobre la equidad (continuación)

No.	Normativa	Creación o aprobación	Resumen de contenido sobre equidad
10.	Política investigación	de 2015	Entre las políticas de investigación se incluyen cuatro ejes y 13 temas prioritarios relacionados con la equidad. Dos ejes y cuatro temas relacionado específicamente con pobreza e inequidad: el eje de Desarrollo Económico y Social, y el de Población y Condiciones de Vida. Entre los temas prioritarios se ubican los siguientes: pobreza e inequidad, población y necesidades básicas; cultura, ciencia y educación (UNAH-DICYP, 2015, p.25-36).

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión documental de normativa de la UNAH

Pese a que la equidad está explícita en los principales documentos normativos de la UNAH, no se observa en todos los actores consultados: estudiantes, docentes y autoridades el conocimiento de todo lo que estipula la normativa universitaria vigente en cuanto a la equidad. De esta conclusión se puede recomendar una línea de acción relacionada con una estrategia de comunicación y sensibilización sobre el tema de la equidad y lo que manda la normativa de la UNAH en relación con la misma, para hacerla parte de la vida cotidiana de la comunidad universitaria.

4.2.3 La equidad educativa en el acceso a la UNAH

Desde el marco teórico referente del presente estudio, la equidad educativa en el acceso se entiende como la igualdad de oportunidades para gozar del derecho a la educación, en este caso a la educación superior. Por tanto, implica posibilitar el ingreso a la universidad a través de la aplicación del principio de diferencia sustentado en la justicia distributiva de Rawls (1971, 2012) que posibilita la generación de acciones que nivelen la situación de desventaja socioeducativa para facilitar el acceso de los aspirantes en esa condición, atendiendo su diversidad y situación particular (Alas y Moncada, 2012; Garbanzo, 2007; Lemaitre, 2005; Tunnermann, 2011; PNUD, 2012; Vélaz, 2008).

Desde esta perspectiva se hace una caracterización de la equidad educativa en el acceso a la UNAH, considerando dos categorías: el proceso de admisión y la matrícula, tomando como subcategorías algunos aspectos sociodemográficos y económicos. Tres elementos se conjugan en la mirada interpretativa de la equidad en el acceso a la UNAH: el primero, la óptica de estudiantes, docentes y autoridades; el segundo, la revisión documental de la normativa y políticas institucionales; y el tercero, los datos de admisión y matrícula de la UNAH disponibles para este estudio.

4.2.3 La equidad educativa en el acceso a la UNAH

4.2.3.1 La admisión en la UNAH

Hasta el 2005 la UNAH mantenía de manera general una política de puertas abiertas para su ingreso, teniendo como único requisito de ingreso el título de educación secundaria. En algunos casos a petición de algunas unidades académicas, el Consejo Universitario aprobó procesos de admisión diferenciado en carreras como: Informática Administrativa en el año 1989; el Técnico en Terapia Funcional en 1997, Ingeniería en Sistemas y la licenciatura en Ciencias Jurídicas en 2003 (DSA, 2008).

Aún con esa política de puertas abiertas, según Soriano (2003) la UNAH mostraba un modelo con rasgos de inequidad en dos aspectos: el primero relativo a la movilidad social, ya que se matriculaba a todos por igual sin ningún criterio socioeconómico y el segundo relacionado a la ausencia de normas académicas que posibilitaran la aplicación de programas compensatorios para atender las diferencias educativas de los alumnos en desventaja socioeconómica.

A partir del 2006 se puso en marcha un nuevo sistema de admisión en la UNAH, medida adoptada con base en datos de rendimiento académico de la Oficina de Registro, que evidenciaban un nivel medio de rendimiento académico de los alumnos de la UNAH del 47%. Esa situación llevó a que la Comisión de Transición nombrada por el Congreso Nacional de la República para sentar las bases académicas y legales para la nueva era universitaria, aprobara ese año un Sistema de Admisión que incluyó la acreditación de la Prueba de Aptitud Académica, como requisito de ingreso a la UNAH.

De acuerdo con los datos de la Oficina de Registro en el primer período 2004 se registró una matrícula de 79,420 estudiantes y el índice promedio de estos fue de 47%, lo que evidenciaba una baja calidad académica (CT-UNAH, 2005).

También se relacionó la variable de baja calidad con el costo que en ese momento implicaba cada estudiante a la UNAH, que en 2003 era de 17,558.25 lempiras mil en función del presupuesto ejecutado ese año (CT-UNAH, 2005).

Esto implica que con base a los índices académicos estadísticamente registrados correspondientes a la matrícula del primer periodo 2004, los 27,3367 estudiantes que en el sistema presencial tenían un índice académico inferior al 40% generan a la Universidad un gasto de L. 48, 516,627.75 (Cuarenta y ocho millones, quinientos diez y seis mil seiscientos veinte y siete mil lempiras con setenta y cinco centavos). Las estadísticas mostradas justifican un serio análisis de las causas reales de la reprobación masiva, la deserción y la repetición estudiantil en la Universidad. Sólo después de este análisis se podrá tomar medidas que, por la complejidad del problema, van más allá de la medida simplista de cobrar una multa de 50 lempiras por unidad valorativa de una signatura que se repita. (CT-UNAH, 2005, p.25-27).

Bajo esta realidad educativa se crea la Dirección y el Sistema de Admisiones, mediante acuerdo CT-UNAH-102-2006 del 21 de julio de 2006, instancia responsable de la organización del nuevo sistema de admisión de la UNAH y la puesta en marcha del mismo. En el año 2007 mediante acuerdo CT-UNAH No. 323 se aprueba el Reglamento del Sistema de Admisiones. La primera PAA se aplicó en diciembre de 2006 y de esa fecha a diciembre de 2014 se registraban 27 procesos de admisión (DSA, 2008, 2016).

La PAA es elaborada por el College Board, instancia internacional experta en este tipo de evaluaciones con sede en Puerto Rico y con quien la UNAH suscribió un convenio de colaboración desde el año 2006. Esta prueba incluye dos componentes de valoración: el de razonamiento lógico verbal y el de razonamiento matemático.

Las condiciones de aplicación y puntaje de la PAA ha ido variando desde el 2006, en cuyo momento el puntaje mínimo de aprobación para ingresar a la UNAH era de 700 sobre una base de 1600 puntos para todas las carreras, pero a partir del 2008 se aprobaron nuevos puntajes de ingreso, a petición de las unidades académicas correspondientes, al igual que otros requisitos de admisión como una prueba de conocimiento en carreras del área de la salud como Medicina, Odontología, Microbiología y Química y Farmacia.

Para realizar la PAA el aspirante debe pagar un monto que pasó de un costo de 220 lempiras en 2006 (\$9.00) a 300 lempiras, costo actual (, 016) equivalente a 13 dólares aproximadamente. En tanto el costo de la Prueba de Conocimientos en el Área de Ciencias Naturales y la Salud, PCCNS, que es requisito para algunas carreras del área de la salud es de 350 lempiras (\$15.00). Los puntajes que deben obtenerse en la PAA para ingresar a las distintas carreras de la UNAH se muestran en la tabla 17.

Carreras que han sido drásticas en los requisitos de Admisión son las del área de la salud, especialmente la carrera de Medicina, la primera en conseguir que su puntaje de admisión en la PAA se elevará a 1100 puntos y que posteriormente se aprobara como requisito adicional de Admisión, la aprobación de la PCCNS.

El argumento esgrimido para la aprobación de estos requisitos de admisión fue la masificación de la carrera de Medicina, que de acuerdo con docentes y autoridades provocaba el deterioro académico. De acuerdo con la DSA (2015) las justificaciones de la Facultad de Medicina se centraron en datos como secciones que sobrepasaban los 120, 160 y hasta 200 alumnos; asignaturas con matrícula de hasta 799 alumnos, cuando la capacidad real de atención educativa era de 180; y estudiantes que tenían más de dos décadas de estar en la carrera: “Para 2011 la situación rebasó los límites, la Facultad de Medicina que tenía una capacidad para unos 1396 alumnos, llegó en el primer periodo de ese año a 4,858 alumnos, alcanzando un nivel de masificación del 348%” (DSA,2015, p. 25).

Tabla 17. Puntajes de admisión por carreras de grado en la UNAH (Técnicos-gradados)

Carrera	Puntaje requerido/PAA	Requisito adicional
Medicina	1100	PAA más PCCNS (Prueba de Conocimiento de las Ciencias Naturales y de la Salud); (para competir por un cupo)
Ingenierías: Civil, Mecánica Industrial, Eléctrica Industrial, Industria, e Ingeniería en Sistemas	1000	
Odontología (2015)	1000	PAA más PCCNS
Microbiología	950	PAA más PCCNS
Derecho, Administración de Empresas, y Psicología	900	
Arquitectura	900	Pruebas específicas para competir por un cupo
Química y Farmacia(2015)	850	PAA más PCCNS
Ingenierías: en Ciencias Acuícolas y Recursos Marinos Costeros, Agronomía, Forestal y Agroindustrial	827	
Resto de carreras	700	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DSA

De las 61 carreras de grado que en el 2016 ofertó la UNAH, en sus diversas modalidades educativas, el 30% tiene requisitos diferenciados de admisión en relación con el puntaje en la PAA y la adición de aprobar una prueba de conocimiento. El 70% de las carreras restantes mantienen como requisito de admisión único la aprobación de la PAA con un puntaje mínimo de 700 puntos de 1600 (DSA, 2016).

Nosotros estamos admitiendo al estudiante que saca 700 puntos y el estudiante ya entra con 400 a la prueba, en reconocimiento a los 12 años de estudio; entonces en la práctica sólo tiene que hacer 300 puntos. Yo creo que somos el país que aplicamos la prueba que tiene el índice más bajo de aceptación. Es un esfuerzo que hay que seguir haciendo, la Universidad no puede dejar de aplicar la prueba, el sistema educativo lo que tiene que ver es elevar su nivel académico y eso pasa por elevar el nivel de los profesores (DSA, 2015, p.47).

En términos de acceso es importante precisar que las diversas carreras que oferta la UNAH no limitan el número de cupos para el ingreso a las mismas, exigiendo

únicamente el cumplimiento del puntaje exigido en la PAA, además de los requisitos específicos que establecen algunas carreras, se exceptúa la carrera de Medicina, ya que en el año 2011 mediante acuerdo del Consejo Universitario CU-0-121-12-2011, ratificado en mayo del año 2012, se aprobó un límite de 400 cupos por año. Estos cupos se distribuyen en 300 cupos destinados para la carrera de Medicina que se ofrece en el campus de Ciudad Universitaria y 100 para el campus de la UNAH en el Valle de Sula. El 50% de estos cupos se asigna en el primer período académico y el otro 50% en el tercer periodo académico. El argumento esgrimido por la carrera de Medicina ha sido la calidad y la sobre demanda que supera la capacidad del cuerpo docente, laboratorios y espacio físico de la Facultad de Ciencias Médicas.

La puesta en marcha de la PAA ha sido cuestionada por algunos sectores, en su momento por la Secretaria de Educación Pública, y en los últimos años, por sectores políticos que califican la medida como un mecanismo de exclusión, en tanto miles de aspirantes se quedan cada año sin ingresar a la UNAH, al punto que existe una propuesta en el Congreso Nacional orientada a que la UNAH elimine la PAA como requisito de admisión.

La iniciativa de Ley se encamina a eliminar el examen de admisión en todas las universidades públicas: “Se prohíbe establecer gravamen, arancel, tasa, tarifa o impuesto, exámenes eliminatorios o de admisión para el ingreso a las carreras de grado en las universidades públicas”, precisa el proyecto de decreto presentado por el diputado Rasel Tomé del Partido Libertad y Refundación al Congreso Nacional en octubre de 2016 y que busca reformar por adición el Artículo 4 del Decreto Número 142-89 aprobado por el Congreso Nacional el 14 de septiembre de 1989 y publicado en el Diario Oficial La Gaceta Número 25961 del 17 de octubre de ese mismo año, que contiene la Ley de Educación Superior. Esta iniciativa se turnó a una comisión de dictamen sin que a la fecha haya un dictamen ni a favor ni en contra (Sánchez, 2015).

Actualmente solo tres de las universidades estatales mantienen exámenes de admisión: la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la Universidad Nacional de Agricultura, UNAG, y la UNAH.

En su momento el ministro de educación, hasta mediados de 2015, Marlon Escoto calificó de discriminatoria la PAA de la UNAH.

Se discrimina a los que no tuvieron oportunidad de formarse en las mejores condiciones, concentra y segrega a los grupos más elitistas. Si fuera privada no hubiera problema, pero es pública y la función de la universidad pública es permear a los vulnerables, aquellos que el Estado no ha podido atender de mejor manera con mecanismos favorables (La Tribuna, 2014).

Y es que desde la aplicación de la primera PAA en diciembre de 2006, la UNAH ha venido proporcionando de manera sistemática los resultados de rendimiento académico de los aspirantes que realizan la prueba en mención, información que se considera de mucha utilidad en tanto permite evaluar la calidad de los egresados del sistema educativo básico y medio en las competencias de razonamiento lógico y verbal.

Aunque el sistema educativo hondureño dispone de mecanismos nacionales para evaluar la calidad educativa no es tan frecuente la divulgación pública de los resultados. A nivel nacional se cuenta con la Unidad de Medición de la Calidad, instancia que pertenece a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán que a través de pruebas estandarizadas mide el rendimiento en las áreas de matemáticas, español y ciencias naturales en educación básica. A nivel internacional el país sólo registra la participación en dos estudios en 1997 y 2014 (PREAL, 2015; Vélaz, 2008).

En 1997 Honduras participó en el Primer Estudio Regional de la Calidad Educativa con el apoyo de UNESCO y en el 2014 participó en el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) de la UNESCO en el cual obtuvo en el área de español y matemáticas de tercer grado, el lugar 10, de 15 países latinoamericanos participantes, y el lugar 11 y 12 en sexto grado (PREAL, 2015).

En el año 2017 la Secretaria de Educación con el apoyo del Proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras, MIDEH, financiado por el Gobierno de los Estados Unidos realizó la evaluación externa estandarizada con pruebas para matemáticas y español que comprendió 2,641 centros educativos y 322,109 (SEP, 2017). Este informe de la SEP-MIDEH precisa que del total de estudiantes de primero a noveno

grado en las áreas de matemáticas y español “solamente un 40% alcanza los niveles de desempeño deseados: 'Satisfactorio' y 'Avanzado' “(p.7). Estos resultados según este informe se mantienen desde 2014 en esos porcentajes sin mostrar mejoría.

Este tipo de evaluaciones se han venido desarrollando en los últimos siete años, sin embargo en este Informe 2017 se indica que el Proyecto MIDEH ya no continuará apoyando las mismas, por lo que es una prioridad nacional la creación de una instancia técnica e independiente que dé continuidad a este tipo de evaluaciones que permiten medir la calidad del sistema educativo básico hondureño, información vital para la definición de políticas públicas para el desarrollo de la educación nacional.

Bajo ese panorama, los informes que proporciona la UNAH de los resultados de cada PAA aplicada, tres en total al año, mismos que se hacen públicos a través de los medios de comunicación, son considerados por las autoridades universitarias de gran utilidad para los propósitos de mejora educativa del país.

“La PAA es una prueba científica, al ser una prueba científica la información y los resultados que dan son válidos y confiables, es una prueba que mide lo que debe de medir y que ha mostrado una consistencia en los resultados que está presentando y esto nos ha permitido una medida objetiva con la cual la universidad, de alguna forma, está escogiendo quien ingresa y quien no ingresa.

En función del seguimiento que se ha hecho en cuanto a los muchachos que han ingresado a una determinada carrera, se ha visto que a mejor puntaje de admisión tienen un mejor desempeño académico.

La universidad ha podido brindar esta información hacia afuera y es referente para que la educación media pueda ver como vienen preparados los estudiantes que ellos están formando para ingresar a la universidad. Los resultados de la PAA los está siendo ver que no los están preparando bien” (Autoridad-entrevista 8).

Otro elemento en discusión en cuanto al requisito de la PAA, es la utilización de una prueba estandarizada de procedencia internacional, elaborada por el College Board de Puerto Rico, en lugar de la elaboración de una prueba nacional en base a la realidad educativa del país y el contexto sociocultural de los estudiantes.

Las pruebas estandarizadas que tienen su base en las teorías de la medición, registran su aplicación educativa desde el siglo XIX en países como Alemania, Inglaterra y Estados Unidos (DSA, 2008). El College Board tiene una experiencia centenaria en la aplicación de pruebas estandarizadas. En Centroamérica acompaña estos procesos en diversas universidades, entre ellas: La Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda en Costa Rica, la Universidad del Valle en Guatemala, la Universidad Tecnológica de Panamá.

El argumento esgrimido por la UNAH para la utilización de la prueba estandarizada del College Board fue la limitante nacional de contar con personal e instituciones especialista en este tipo de instrumentos de evaluación predictivos, ya que la institución solo reportaba experiencias limitadas de admisión a través de pruebas psicométricas y de aptitudes en carreras como Informática Administrativa entre 1985-1989; de 1997 a 2008 en Terapia Funcional; en el 2003 incursionó la carrera de Ingeniería en Sistemas con un examen de conocimientos generales en matemáticas, física e inglés; y del 2003 al 2006 en la carrera de Ciencias Jurídicas se aprobó una prueba de conocimientos generales y psicométricos en el razonamiento verbal y abstracto (DSA, 2008).

No obstante, y tras la experiencia de 10 años, 2006-2016, de aplicación de la PAA se considera que la UNAH debe evolucionar en la elaboración de su propia prueba de admisión.

“Muchas de estas pruebas vienen con problemas de otras áreas (países), y la persona va a captar mejor, si es un problema local que entiende mejor. El problema se entiende mejor, si está en su idioma, y si el problema o ejemplo está contextualizado. Hasta los ejemplos que le dan a uno, si le dan un ejemplo de una realidad europea, me va a entrar en el cerebro, pero no lo voy a digerir completamente, pero si usted me da un ejemplo en relación a mi entorno, con respecto a la situación local, la voy a entender mejor” (Docente, entrevista 3).

“Se nos está evaluando como puertorriqueños, no como hondureños, ni cómo etnias. (Estamos) doblemente invisibles” (Grupo focal, estudiantes de grupos étnicos).

Asimismo, se considera la necesidad de valorar otros tipos de pruebas, como las vocacionales, para lograr una orientación académica que pueda generar mayor impacto en el desempeño educativo de los estudiantes en su estancia en la UNAH.

“La Prueba de Aptitud Académica es un instrumento que solo nos mide o nos valora la capacidad de razonamiento en lógica y en lingüística. Es una prueba como de opción al nivel superior pero no es una prueba de aptitud que nos puede marcar por carreras, porque no nos está diciendo hacia donde está la vocación” (Docente, entrevista 11).

“La Universidad sólo está midiendo con la PAA una inteligencia, la inteligencia analítica, cuando hay ocho tipos de inteligencias. Por ejemplo la inteligencia que ingeniería, comercio o economía pueden requerir puede ser distinta para alguien que va estudiar arte o deporte. Por qué a alguien que va a estudiar música, le hacen una prueba de inteligencia analítica o verbal o matemática, cuando la prueba debería ser distinta.

Yo creo que la Universidad tiene la suficiente cantidad de dinero como para focalizar las Pruebas de Aptitud para diferentes tipos de facultades porque es prueba de aptitud no de conocimiento” (Grupo focal, estudiantes mujeres).

Una de las fortalezas del sistema de admisión de la UNAH, en particular de la aplicación de la PAA, es la sistematización de los resultados que se ha presentado públicamente especialmente en cuanto al rendimiento académico de los más de 40 mil aspirantes que cada año practica ese examen, considerando además otros elementos como la procedencia de colegio de los que salen con mejor puntaje, así como los que obtienen los puntajes más bajos, el rango de ingreso económico familiar, la cantidad de

mujeres versus hombres, la edad, departamento y municipio de procedencia y las carreras más demandadas.

Para analizar la tendencia de la PAA en relación con la equidad en el acceso, se tomaron los datos generados en los procesos de admisión 2010-2015 por considerar un período cercano al del desarrollo de esta investigación, por tanto, permite una mirada actualizada.

Es esta línea de análisis de acuerdo con los datos de la Dirección del Sistema de Admisiones de la UNAH en el período de 2010 a 2015, de los 207 mil 046 aspirantes que realizaron la PAA, aprobaron la misma 159,723 personas. El porcentaje más bajo de aspirantes que quedaron sin aprobar la PAA es del 33% en 2010 y el más alto de 42%, en 2013, como se muestra en la Tabla 18. En este lapso fueron 60,668 aspirantes que no lograron acreditar la PAA. Cabe señalar que de acuerdo con el Reglamento de Admisiones, el aspirante tiene tres oportunidades para realizar la PAA.

Tabla 18. Aspirantes y admitidos en la UNAH 2010-2015

Año	Realizaron PAA	Número de Admitidos PAA	Porcentaje de Admitidos	No admitidos	% de No admitidos	Índice Promedio PAA de 1600p
2010	30419	20246	66,56%	10232	33,64%	791
2011	43926	29034	66,10%	14892	33,90%	792
2012	46033	29234	63,51%	16818	36,53%	784
2013	44556	26032	58,43%	18726	42,03%	761
2014	41286	25453	61,65%	16077	38,94%	771
2015	45382	29724	65,50%	16275	35,86%	781

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la DSA, 2010-2015

En cuanto a la equidad de género los datos de la DSA reflejan que ha habido más mujeres admitidas que hombres, como se observa en la tabla 19. Sin embargo, a nivel

del rendimiento en la PAA, los hombres admitidos obtuvieron puntajes promedio de rendimiento mayores a las mujeres, como se observa en los datos de la tabla 20.

Tabla 19. Admitidos según sexo 2010-2015

Año	% Admitidos	
	Masculino	Femenino
2010	44,86%	55,14%
2011	44,49%	55,51%
2012	45,20%	54,80%
2013	46,64%	53,36%
2014	46,80%	53,20%
2015	44,94%	55,06%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DSA, 2015

Tabla 20. Puntaje de rendimiento promedio en la PAA por sexo

Año	Sexo	
	Masculino	Femenino
2010	836	762
2011	840	761
2012	837	750
2013	812	729
2014	817	741
2015	822	755

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DSA, 2015

Otro factor interesante al analizar la equidad educativa es el relacionado a la procedencia educativa, es decir, el tipo de colegio donde se titularon los aspirantes a la PAA, si es un instituto público o privado y la relación de los admitidos y el rendimiento académico de estos en función del tipo de colegio de procedencia.

Tabla 21. Aspirantes según tipo de colegio

Año	Aspirantes / tipo instituto	
	Público	Privado
2010	61,21%	38,79%
2011	59,41%	40,59%
2012	57,60%	42,40%
2013	55,19%	44,81%
2014	50,92%	49,08%
2015	52,80%	47,20%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DSA, 2015

Tabla 22. Admitidos según tipo de colegio 2010-2015

Tipo de Colegio	Año					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Público	66%	65,87%	62.20%	56.90%	62%	64%
Privado	70.83%	70.70%	67.7%	62.33%	66.60%	68%

Fuente: elaboración propia partir de datos de la DSA, 2015

Los datos que se muestran en las Tablas 21 permiten identificar que el mayor porcentaje de los aspirantes a ingresar a la UNAH provienen de colegios públicos. Pero en el caso de la Tabla 22 se invierte el porcentaje de admitidos, teniendo una mayor cantidad de los colegios privados en relación con los de colegios públicos, dinámica que se mantiene también en cuanto al índice promedio de admisión en la PAA, como se observa en la tabla 23.

Tabla 23. Índice promedio de admisión en la PAA según procedencia de colegio 2010-2015

Año	Índice de admisión/c-privados	Índice de admisión/c-públicos
2010	826	785
2011	828	782
2012	815	751
2013	793	750
2014	906	863
2015	911	870

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DSA, 2015

Los datos de la Tabla No. 23, son coincidentes con los juicios emitidos por Bruner (2011, 2016); Moncada et al., (2012); PREAL, (2015), quienes afirman que el rendimiento académico se correlaciona positivamente con el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes.

En consonancia con la característica nacional de ser un país donde la mayor parte de su población es joven (INE, 2016), los aspirantes que acuden a hacer la PAA son en su mayoría menores de 20 años, entre un 68 y 72 por ciento se ubica en este rango de edad; más del 20% son menores de 30 años y solo un 3% supera los 30 años, lo que muestra que son jóvenes recién graduados de educación media. La tabla 24 muestra la tendencia de población cada vez más joven que aspira a la educación superior.

Tabla 24. Edad de aspirantes a la UNAH 2010-2015

Año	Edad		
	Menos de 20	Menos de 30	Más de 30
2010	62,62%	32,26%	5,13%
2011	60,45%	33,85%	5,70%
2012	62,97%	32,46%	4,57%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DSA, 2015

Tabla 24. Edad de aspirantes a la UNAH 2010-2015

Año	Edad		
	Menos de 20	Menos de 30	Más de 30
2013	72,12%	24,72%	3,16%
2014	72,49%	24,41%	3,10%
2015	72,43%	24,31%	3,26%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DSA, 2015

4.2.3.1.1 Ingreso económico familiar de aspirantes

En cuanto al ingreso familiar que reportan los aspirantes al llenar la solicitud de inscripción para la PAA, los datos de la DSA (2015) reflejan que el mayor porcentaje reporta provenir de hogares con ingresos entre los 5 y 15 mil lempiras, lo que significa que son hogares donde se reciben menos de dos salarios mínimos, como se observa en la tabla 25. En Honduras el salario mínimo promedio es de 8,448 lempiras, equivalente a unos 362 dólares (Secretaría de Trabajo, 2017).

Tabla 25. Ingresos familiares de aspirantes a la PAA 2010-2015

Ingreso familiar	Año					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Menos Lps. 5000	4.769	6.672	6.744	5.091	nd	5.380
Menos Lps. 5000 - 10,000	9.089	13.013	12.400	10.255		11.280
Menos Lps. 10,000 - 15,000	3.213	4.648	4.793	4.573		4.997
Menos Lps. 15,000 - 20,000	1.668	2.460	2.616	2.452		2.749
Menos Lps. 20,000 - 70,000	1.506	2.230	2.672	3.629		4.088

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DSA, 2015

Los datos de la tabla 25 reflejan que los aspirantes proceden en 20% de hogares con un rango de ingreso mensual de menos de 5 mil lempiras; 39% reporta ingresos entre 5 y 10 mil lempiras; un 18 por ciento entre 10 y 15 mil lempiras y 9 por ciento reporta ingresos familiares de 15 y 20 mil lempiras. Un 14 por ciento indica que sus ingresos superan los 20 mil lempiras.

En resumen, en los procesos de admisión de la UNAH en el período 2010-2015, en cuanto a los aspirantes aprobados por sexo, el porcentaje mínimo de mujeres admitidas fue de 53.20% y el máximo de 55.50%; en tanto que el porcentaje mínimo de hombres admitidos fue de 44.49% y el máximo de 46.8% (Ver tabla 19).

En cuanto al puntaje promedio obtenido en la PAA, los aspirantes hombres obtuvieron puntajes mínimos de 812 puntos y máximos de 840; mientras que en las aspirantes mujeres el puntaje mínimo registrado es de 729 puntos y el máximo 762 (Ver tabla 20), aspecto que amerita llevar a cabo investigaciones precisas para identificar los factores que inciden en un menor puntaje obtenido en la PAA por parte de las mujeres en ambos componentes, razonamiento matemático y razonamiento verbal.

En cuanto al tipo de colegio de procedencia, según los datos de la DSA (2015) que se presentan en las tablas 21, 22 y 23, hay mayor cantidad de admitidos de colegios privados que de colegios públicos. Asimismo, los de colegios privados obtuvieron un rendimiento promedio mayor al de los públicos.

4.2.3.1.2 Aspirantes con discapacidad

En cuanto a los aspirantes y admitidos con discapacidad, los datos de la PAA reflejan que en relación con el total de aspirantes, es una cantidad mínima de esta población que se somete a esta prueba de ingreso a la UNAH. De los 207 mil aspirantes que han participado en la PAA, entre el 2010-2015, 375 pertenecen a este grupo de personas y de ese total los admitidos fueron 202, como se muestra en la tabla 26.

Tabla 26. Aspirantes y admitidos con discapacidad en la UNAH 2010-2015

Año de Aplicación	Aspirantes		Total de
	Admitido	No admitido	
2010	24	13	37
2011	27	20	47
2012	24	19	43
2013	30	16	46
2014	23	34	57
2015	74	71	145
Total	202	173	375

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la DSA

Del total de admitidos que se refleja en la tabla 32, el 53% son hombres y 47% son mujeres, y en cuanto a la procedencia de colegio, 47% proceden de colegios privados, 39% de colegios públicos, 7% de colegios semi públicos y 8% no detalla el tipo de colegio.

De acuerdo con la base de datos 2010-2015 proporcionada por la DSA, en relación con el tipo de discapacidad, los estudiantes que menos aprueban la PAA son los sordos con 8%, le siguen los de ceguera total con 9%; los hipo acústicos con 13%, los de movilidad reducida con 18%, los de baja visión y problemas de aprendizaje 34,5% y otros tipos de discapacidad 18%.

En cuanto a los ingresos económicos familiares, el 70% reportó que provienen de hogares con ingresos familiares menores a los 10 mil lempiras, es decir menos de \$429; 14% entre 10 a 15 mil lempiras, entre \$429 y \$643; y 16% arriba de los 15 mil lempiras, más de \$643 (DSA, 2010-2015).

4.2.3.1.3 Estudiantes de grupos étnicos

En relación con los grupos étnicos, los datos de la DSA registran que en el lapso 2010-2015, realizaron la PAA un total de 25 mil 246 aspirantes de grupos étnicos, de los cuales fueron admitidos 14,013, o sea, el 56 por ciento, como lo describe la Tabla 27.

Tabla 27. Aspirantes y admitidos de grupos étnicos 2010-2015

Grupo étnico	Admitido	Porcentaje	No Admitido	Porcentaje	Total
Chortís	1,170	62	708	38	1,878
Garífunas	1,365	44	1,727	56	3,092
Isleños	328	54	274	46	602
Lencas	9,208	61	6,006	39	15,214
Miskitos	709	34	1,387	66	2,096
Pechs	429	50	434	50	863
Tawahkas	127	45	154	55	281
Tolupanes	677	55	543	45	1,220
Total	14,013	56	11,233	44	25,246

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DSA, 2015

Sobre el 44% que no logró aprobar la PAA, que por tanto, no fueron admitidos, se hacen necesarios otros estudios que determinen los factores causantes, y se identifiquen acciones de discriminación positiva que contribuyan a mejorar los niveles de aprobación de la PAA para estos grupos autóctonos minoritarios. Además habrá que indagar en otros estudios, cuántos de estos aspirantes asisten una segunda y tercera vez a realizar la PAA y si la logran aprobarla.

De acuerdo a la tabla 27, del total de aspirantes de los grupos étnicos, los Chortís son los que más aspirantes admitidos registran con un 62%; le siguen los Lencas con 61%; los Tolupanes con 55%. Tienen menos admitidos los garífunas con 44% y los misquitos con 34%. En cuanto al sexo de los estudiantes de grupos étnicos, destaca la cantidad de mujeres que aspiran a ingresar a la UNAH con el 63% y los hombres el 37% (DSA, 2015).

En cuanto al ingreso familiar, el 73% de los aspirantes de grupos étnicos 2010-2015, reportó que provienen de hogares con ingresos menores a los 10 mil lempiras, menos de los \$429 (DSA, 2015). En relación con la procedencia de colegio, el 57% es de colegios públicos y el 28% de colegios privados.

4.2.3.1.4 Estudiantes mujeres

En el periodo 2010-2015 se registró un total de 152,734 aspirantes mujeres, de las cuales fueron admitidas el 57% y un 47% no logró aprobar la PAA como se muestra en la Tabla 28.

Tabla 28. Mujeres admitidas y no admitidas en la PAA, 2010-2015

Año de aplicación	Aspirantes				Total
	Admitido	Porcentaje	No admitido	Porcentaje	
2010	11164	60	7323	40	18487
2011	16117	60	10527	40	26644
2012	16019	57	12157	43	28176
2013	13900	51	13358	49	27258
2014	13542	55	11198	45	24740
2015	16364	60	11065	40	27429
TOTAL	87106	57	65628	43	152734

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la DSA 2010-2015

En relación con la procedencia de colegio, el 50% de las mujeres viene de institutos públicos y el 40% en colegio privado o semi público. Al igual que en el resto de grupos vulnerables el mayor porcentaje de mujeres, es decir, el 70%, reporta ingresos familiares menores a los 10 mil lempiras, menos de \$429.

4.2.3.1.5 El proceso de admisión desde la óptica de los actores educativos de la UNAH

El acceso a la UNAH, desde el 2006, está focalizado en el proceso de admisión y específicamente sobre la PAA, primer paso para ingresar a la UNAH, y sobre ello emerge

en la comunidad universitaria diversas miradas, que permiten identificar algunos avances y propuestas para mejorar los niveles de equidad en el acceso a la UNAH, pero con preocupación se advierten también a nivel práctico y de la propia realidad nacional e institucional, la ausencia de acciones significativas de discriminación positiva, que conlleven a la igualdad de oportunidad en el acceso de grupos como los étnicos y con discapacidad.

La reflexión de los actores consultados se focaliza tanto a factores internos de la Alma Mater como a aspectos vinculados a situaciones estructurales de país relacionadas con el nivel socioeconómico y de integración del sistema educativo nacional.

Desde la mirada de autoridades y docentes consultados, la PAA era una necesidad en la Universidad, dado los datos deplorables de rendimiento académico que se reportaban, justificando en el año 2006 la aprobación de la PAA por parte de la Comisión de Transición. Argumentan, además, que la institución está obligada a garantizar calidad y que esta se relaciona con la capacidad de recursos financieros y humanos que dispone para una atención pertinente a sus estudiantes.

“Por el tema de los recursos es algo que ha venido a servir un poquito a la universidad, porque nuestra universidad era una universidad de puertas abiertas y desgraciadamente el sistema educativo en general de nuestro país, primaria y secundaria tienen enormes falencias, y la universidad era el espacio donde se atendía a todo el que viniera y nosotros terminábamos dando educación o formación a estudiantes con enormes limitaciones” (Docente-entrevista1).

“La PAA es necesaria porque la universidad no cuenta con las capacidades para poder cubrir la demanda necesaria, sin embargo, muchas veces hay personas que la logran pasar y no hacen un buen uso de la oportunidad que se les dio. De alguna hay que referir otros mecanismos, como una entrevista u otro tipo de examen para ver si esa persona va a aprovechar la oportunidad que se le dio, darle un seguimiento al estudiante para asegurarse que tendrá una permanencia dentro de la institución” (Docente-entrevista 2).

“Algunos han dicho que quizás el examen de admisión le quita la equidad, no estoy de acuerdo con eso, porque pienso en los recursos, los recursos son limitados y los recursos se tienen que utilizar adecuadamente, entonces que la PAA es necesaria y le quita equidad 'No', porque lo que

está haciendo es sencillamente teniendo una manera de poder medir qué estudiantes están ingresando a la universidad” (Docente-entrevista 3).

Para el liderazgo institucional la PAA es el instrumento que la institución utiliza para determinar si los aspirantes reúnen los méritos académicos para ingresar a la educación superior, en este caso, las competencias en razonamiento lógico matemático y verbal. Esta postura se ampara en lo que establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada: *el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*

Es así que amparados en ese precepto internacional sostienen que el ingreso a la UNAH debe ser con base a méritos y capacidades académicas de los aspirantes.

“En el sistema de educación superior hay una diferencia respecto a los demás subsistemas, porque según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Cumbre Mundial de Educación Superior que celebró la UNESCO en París, establece que el acceso a ese nivel de la educación superior es con base a capacidad y mérito, es en el único estamento del sistema de la educación superior donde se hace esa diferencia. En virtud de eso, pues, se han tenido políticas para asegurar que quien ingrese a la institución, por lo menos tenga la aptitud que el nivel exige, y eso se interpreta a veces como acciones de exclusión, pero va más ligado a una cuestión del sistema educativo en general que no dota a los estudiantes de las competencias y habilidades necesarias como para poder ingresar al nivel de educación superior. Entonces, es un problema que hay que revertirlo antes de ir a la universidad y no quererlo corregir ya estando en la universidad.

El acceso a la misma es universal, cualquiera puede optar a entrar, siempre y cuando cumpla con ese requerimiento de las pruebas de ingreso ya puestos en la Universidad” (Autoridad-entrevista 9).

El acceso, la masificación y la calidad tienen su peso desde la visión de quienes dirigen la UNAH y que fueron consultados. Sostienen que la Institución debe valorar el acceso de los aspirantes en función de los recursos de que dispone, considerando, sobre

todo, la responsabilidad institucional de brindar una educación de calidad. Plantean que para quienes no logran cumplir los requisitos de ingreso a la UNAH y a la educación superior del país, deben generarse a nivel de país otras opciones educativas para quienes no logren llegar a la universidad por la vía de los méritos.

En cuanto al acceso siento que la universidad debe ser no solo rectora de la educación superior, sino rectora de la educación nacional y la Declaración Universal de los Derechos Humanos nos habla que el acceso a la educación superior es por méritos, y en un país como el nuestro, yo siento que si bien es cierto, hay personas que no logran ese acceso a la educación superior, sobre todo a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, siento también que debemos valorar el acceso versus la cantidad de recursos; porque antes de tuviéramos la prueba de aptitud para acceder, a esta institución entraba mucho estudiante, pero eran tantos que no se les brinda la atención y todavía son muchos.

Aunque es doloroso ver que no todo el mundo tiene acceso, la educación superior se hace según los méritos, entonces tenemos que ayudar a la educación nacional para que se diversifique, para que se creen oportunidades para que aquellos que no tienen las competencias para llegar a la educación superior, puedan buscar opciones de trabajo, con una formación de educación formal a nivel de secundaria, o a nivel técnico, porque siento que si todos entráramos a la educación superior, la calidad de formación sería muy mala, porque en un país tan pobre no se tiene los recursos para formar tanta gente” (Autoridad-entrevista 11).

Por su lado, los estudiantes no rechazan la PAA, cuestionan que el no reunir los requisitos académicos no es inherente a ellos en su totalidad, porque no tienen culpa de estudiar y egresar de escuelas y colegios rurales donde la formación recibida no les permitió el desarrollo de las competencias que se piden en esa prueba.

“Creo que es buena porque ahí es donde nos damos cuenta de los conocimientos que hemos adquirido en la secundaria y así los ponemos en práctica, para ver que tanto sabemos a la hora de entrar a la Universidad; si somos capaces de llevar x carrera. Creo que esa es la ventaja para medir las capacidades de la persona” (Grupo focal, estudiante grupos con necesidades especiales).

“Podría hablar que en mi comunidad, Santa Rosa de Aguán, o en todas las comunidades que no son de Tegucigalpa o que no están en una ciudad, por así decirlo, la educación a nivel de secundaria es bien deficiente” (Estudiante-grupo focal, estudiantes grupos étnicos).

Como se evidencia en las expresiones de autoridades, docentes y estudiantes, el acceso a la UNAH y la puesta en marcha de la PAA, no es un proceso simple y pesan sobre él aspectos socioeconómicos, culturales y la ausencia de una integración del sistema educativo nacional que inciden directamente en la aprobación del examen de ingreso a la UNAH, aspectos que se detallan en el siguiente apartado.

4.2.3.1.6 Determinantes sociodemográficas y económicas

La mirada de los estudiantes coincide con la mirada del resto de actores consultados, no se expresan en contra de la PAA, pero si cuestionan y fustigan el carácter excluyente del proceso de admisión a la UNAH, que a su juicio se caracteriza por ser inequitativo ya que no considera los factores socioeconómicos, educativos y culturales, los que colocan en desventaja a aspirantes en función de su procedencia étnica, de colegio, geográfica, condición económica y discapacidad.

Los resultados de la PAA reflejan que el puntaje promedio que obtienen los aspirantes es de 800 puntos, de los 1600 que incluye en su totalidad la prueba, lo que se considera refleja la calidad de la educación secundaria y pública nacional. Asimismo, los datos de la PAA muestran sus diferencias a favor de los aspirantes que proceden de colegios privados, que registra mayor porcentaje de admitidos y de índice promedio de aprobación de la PAA (DSA, 2015).

Los estudiantes cuestionan con fuerza tanto al sistema educativo medio como a la UNAH por no tomar en consideración en el proceso de admisión la realidad educativa hondureña, pues no se les debe trasladar a ellos una responsabilidad que es del Estado, porque su baja calidad académica es consecuencia de la desigualdad social del país que les impide a ellos gozar de una educación de calidad, y del capital cultural, económico y social. Desigualdades consideradas injustas y no tolerables (Bruner, 2011, 2016; CEPAL, 2014, INE, 2016; PNUD, 2012).

“Yo hice la Prueba de Aptitud, soy de La Esperanza, Intibucá. Estudié magisterio. En magisterio lo que es la parte de matemática es muy poca la formación, entonces cuando uno viene a enfrentarse a ese examen,

realmente la parte de matemáticas es sumamente difícil para nosotros que tenemos la formación de educación primaria. Creo que ahí el esfuerzo tiene que ser personal, porque yo lo que hice cuando a mí me dieron el librito para hacer el examen, yo tuve que buscar tutorías aparte, sinceramente eran temas que vi, pero no a profundidad, no para venir a hacer ese examen. Entonces yo busqué tutorías aparte y así fue como pude afianzar esos conocimientos en matemáticas”.

Creo que si la Universidad va a seguir implementando este tipo de prueba de aptitud de esa manera tiene que haber esa concordancia tanto con el sistema de educación media, ver esa formación como puede integrarse a lo que la UNAH está exigiendo. No puede haber un examen de aptitud alejado de la realidad que estamos viviendo, yo creo que tiene que haber esa integración de la UNAH con el sistema educativo”. (Estudiante-entrevista grupo focal mujeres).

Los aspirantes de los grupos étnicos también llegan al proceso de admisión en desventaja social y educativa.

“Están en zonas muy alejadas y postergadas de todos los avances sociales, culturales y económicos. Y la educación que ellos reciben también es una educación de menos calidad, que la que recibe el resto del país. Por lo tanto, cuando ellos egresan de la primaria, y de la secundaria- a veces ni siquiera la secundaria pueden hacer en sus lugares-, sino que tienen que viajar a otras zonas, ellos terminan con una competencia académica menor que si lo comparamos con los muchachos, por ejemplo, que tienen acceso a veces, a esta educación aquí en la ciudad o en la ciudades principales

Entonces, cuando se trata de competir por un puesto acá en la universidad, de antemano se sabe que quien lo va a ocupar es el muchacho que tiene más desarrolladas esas competencias académicas, pero porque ha tenido mejores oportunidades, porque la sociedad les ha permitido eso. En cambio estos grupos étnicos siempre han estado rezagados y cuando quieren competir por esa entrada aquí a la Universidad muy raros son los que se quedan”(Docente-entrevista 5).

Donde hay que hacer el trabajo de reversión para la falta de acceso al nivel de educación superior es en el nivel medio y primario, es ahí donde está el gran desafío. Porque a la universidad lo que viene a reflejarse es el efecto de un problema, pero no es la causa, la universidad simplemente está poniendo muy en claro que el sistema educativo en media y primaria no está dando la formación adecuada como para tener un buen desempeño a nivel del sistema de educación superior (Autoridad, entrevista 9).

El factor económico es un punto sensitivo para los estudiantes en relación con la PAA, ya que si bien el costo de inscripción para dicha prueba es de 300 lempiras (\$13.00) y de 350 lempiras (\$15.00) la Prueba de Conocimiento en el área de Ciencias Naturales y la Salud, que exigen algunas carreras el costo del proceso de admisión lo miden en función de quienes viven fuera de ciudades donde se localizan los centros regionales y ciudad universitaria donde se practica la PAA, ya que trasladarse de sus lugares de origen en dos oportunidades para completar todo el proceso de admisión es costoso en función de transporte, alimentación y hospedaje que les implica costearse.

Este es el sentir de los estudiantes de grupos étnicos que viven en zonas alejadas de los centros regionales, como la población étnica misquita o los isleños: “Nuestra ubicación geográfica, eso no se toma en consideración cuando nosotros venimos a hacer esos exámenes de la PAA y creo que, por eso, es que nosotros decimos que estos exámenes son excluyentes para nosotros como etnias” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“La Prueba de Aptitud está bien que se aplique, se respeta eso porque uno tiene que dar a conocer lo que ya trae verdad, si tiene el conocimiento necesario, perfecto, yo no cuestiono eso; pero el proceso que se lleva es muy largo, se tarda alrededor de 3 meses para que una persona pueda hacer el examen de admisión.

Imagínese, uno que viene desde Gracias a Dios, tiene primero que ingresar a la plataforma a inscribirse, después pasan unos días, tiene que ir a pagar al banco- el pago de banco se puede hacer allá (en la Mosquitia), pero de ahí de nuevo la movilización para venir a dejar documentos; de ahí le dan la credencial y después de eso tiene que esperar unos días para presentarse a realizar la prueba.

Creo que las autoridades universitarias no están viendo si esa persona que viene de lejos está comiendo, las carencias que está pasando, porque ya uno no está en su casa, donde mamá le puede dar un plato de arroz, es muy difícil. Y luego tener la esperanza que ese estudiante pase el examen” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“En cuanto al lugar de donde vengo, en el Tablón Subirana, Yoro, es bien difícil a veces realizar el examen, más que todo por el problema socioeconómico, que no pueden ellos estar viajando a veces a San Pedro, porque es lo más cercano para hacer el examen o venirse a Tegucigalpa” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Se han identificado cuatro riesgos de generar inequidades desde la Universidad, en relación al acceso. Uno es el tema de procedencia geográfica, sabemos que entre más distante se está del centro de toma de decisiones, en este caso de Tegucigalpa, mayor riesgo de generar inequidad hay. Entonces estamos con una línea de trabajo que es el proyecto de inclusión que está en este momento investigando las zonas del país que en este momento están teniendo menor acceso a las Pruebas de Aptitud Académica. También se está trabajando con los grupos históricamente vulnerables, principalmente grupos autóctonos y afrodescendientes” (Autoridad, entrevista 10).

El costo de transporte aéreo, única vía de acceso, para movilizarse de una comunidad del Departamento de Gracias a Dios a la ciudad de La Ceiba, Atlántida, donde se ubica el centro regional más cercano para los misquitos, es de aproximadamente 6 mil lempiras (unos 150 dólares) por dos viajes que deben hacer, uno para dejar sus documentos y otro para la realización de la PAA, suma unos 12 mil lempiras, unos 300 dólares (Estudiante, Grupo Focal-Grupos étnicos).

Otro aspecto que a juicio de los estudiantes, autoridades y docentes debe ser considerado por la PAA es el de la cultura autóctona de los aspirantes de los pueblos originarios, específicamente el aspecto de la lengua autóctona. Los datos de la PAA reflejan que los aspirantes de etnias que aún conviven con su lengua autóctona, tienen menos posibilidades de aprobar la PAA (DSA, 2016; Moncada et al., 2012).

“He conocido personas que tienen ese problema de que no pueden hacer la PAA porque no hablan muy bien español, entonces a la hora de presentar el examen, este examen viene en español no viene en misquito. Las personas tienen que hacer ese esfuerzo por entenderle y en eso se va el tiempo y llega el momento de suspender la prueba” (Estudiante-Grupo focal-estudiantes grupos étnicos).

“Tenemos el caso en particular de un estudio que se llevó a cabo por una muchacha de España en la Montaña de la Flor, que dice que por primera vez tres Tolupanes terminan la educación secundaria pero no pudieron pasar la PAA, entonces se desanimaron y toda la comunidad se desanimó a seguir sus estudios secundarios.

Lo que queremos es retomar eso, y tenemos un viaje el 8 de abril, para ir a poner algún tipo de tecnología que permita capacitar vía remota a

esos estudiantes Tolupanes y así animarlos a que vuelvan a hacer la PAA, que sería un proyecto de vinculación.

La universidad tiene que salir a las comunidades, rescatarlos, ver cómo se les ayuda. Becarlos, ver de qué manera se podría hacer la extensión para que conozcan de las becas de inclusión que tiene la Universidad y que ellos puedan venir y seguir su educación superior” (Docente-Entrevista 5).

“La Universidad a mi juicio, desde mi perspectiva debe de manejar políticas de ingreso diferenciadas, porque no somos un país homogéneo cultural ni racialmente, y en consecuencia, nosotros debemos hacer adaptaciones”(Autoridad, entrevista 9).

La situación de la lengua autóctona que prevalece en las comunidades étnicas misquitas y garífunas, es un tema que amerita un abordaje integral e inmediato, de acuerdo con la mirada de docentes que por su área y expertís sostienen que el lenguaje es vital para el aprendizaje (Autoridad-entrevista 5).

Y este elemento cultural más el factor económico y la baja calidad educativa producto de la procedencia de colegios públicos, mantiene en desventaja especialmente a los aspirantes misquitos. De 2010 a 2015 solo el 33% de los aspirante de la etnia misquita fueron admitidos, lo que suma 709 aspirantes (DSA, 2015).

“El otro problema de ellos es que su lengua materna no es el español, es la lengua indígena que ellos manejan. Entonces se enfrentan a una segunda lengua que no ha sido enseñada como tiene que enseñarse, porque el proceso ha sido como forzado. La mayoría de las veces ellos han tenido profesores que les van a enseñar allá a sus comunidades en español, pero que no contemplan esas diferencias lingüísticas entonces les enseñan esa segunda lengua como si fuera la primera para ellos.

Eso produce una serie de problemas en el aprendizaje, en el conocimiento, porque la lengua es el vehículo para conocer todo; además, cuando se aprende una lengua se aprende a pensar en esa lengua, no todos tenemos los mismos procesos de pensamiento. Es un conflicto que se va generando desde esos primeros años de escuela.

Todo eso necesita ser estudiado o tomado en cuenta a la hora que la Universidad quiera implementar políticas que vayan encaminadas a tener una educación que sea equitativa” (Docente-entrevista 5).

Esta mirada de los estudiantes y docentes es reforzada por autoridades que consideran que la UNAH debe flexibilizar y buscar mecanismos de compensación para los aspirantes de estas comunidades étnicas, asegurando siempre que estos logren el acceso a la UNAH con las competencias académicas requeridas para asegurar en alguna medida el éxito académico durante su permanencia en esa Casa de Estudios. La tarea institucional pendiente es que esos decires se conviertan en acciones de equidad reales.

“En el ámbito de los pueblos indígenas y afro hondureños vamos a seguir insistiendo en la PAA, o en poner otros parámetros diferentes de acceso para los pueblos indígenas y afro hondureños, creo que es necesario buscar otras opciones que no restrinjan el acceso de esas comunidades que necesitan tener profesionales universitarios para el desarrollo de sus propias comunidades” (Autoridad-Entrevista 9).

“El año pasado la VOAE nos pidió que les brindáramos unos cursos de capacitación para el desarrollo de habilidades de lectoescritura, particularmente para estos muchachos de los pueblos indígenas que venían hacer la prueba de aptitud.

Un mes se trabajó con ello nada más, básicamente porque ellos vienen de sus lugares, con sus propios medios y tienen que estar acá un mes recibiendo esas tutorías de reforzamiento.

Pero al final de 30, quizás 5 o 4 son los que logran aprobar (la PAA) y nosotros estamos conscientes que en un mes no se pueden desarrollar esas habilidades, que tienen que ir desarrollándose paulatinamente durante toda la vida de estudiante, previo a la Universidad. Es lastimoso. Da pesar que siempre esos grupos son los sacrificados” (Docente-Entrevista 5).

En el caso de los estudiantes con discapacidad, la población que aspira es mínima. Entre 2010 a 2015 se habían admitido 202 de un total de 375 aspirantes con algún tipo de discapacidad. Los que mayor cantidad de admitidos registran son los aspirantes con baja visión o ceguera total, de estos 129 aspirantes fueron admitidos, lo que significó 73% de los aspirantes con baja visión y 89% de los aspirantes con ceguera total. Los aspirantes con estas dos tipos de discapacidades recibieron apoyo de escribientes y material grabado en audio durante la PAA.

La situación crítica la enfrentan los aspirantes sordos, en el período 2010 -2015 sólo 5 aspirantes lograron ser admitidos, de un total de 46 aspirantes (DSA, 2015).

“Los que tienen más complicación son los sordos, quizás de 10 que vienen a hacer el examen posiblemente solo pase uno, porque es muy complicado para ellos el examen de admisión.

Se supone que se está trabajando en eso para diseñarlo a la forma de ellos para que puedan tener las mismas posibilidades de entrar a la universidad. No hay un programa o material específico para ellos, para que puedan adaptar el examen. El examen de admisión no está adaptado para que ellos puedan hacerlo, ellos necesitan más tiempo para resolver el examen” (Estudiante-Grupo focal-estudiantes grupos étnicos).

“Los aspirantes sordos son los aspirantes que están en desventaja en estos momentos con la aplicación de la PAA. Porque ellos están practicando una PAA en español y su lenguaje es el lenguaje de señas. Desafortunadamente ellos están en desventaja” (Autoridad-entrevista 8).

“En la parte del lenguaje a ellos (los sordos) no les permiten que el intérprete les diga las palabras sinónimas, porque aducen que es el intérprete que está dando las respuestas, eso hace difícil que estos aspirantes lleguen al puntaje. Ellos no pueden llegar, porque nunca el español va a ser su idioma; es bien difícil para ellos lograr el puntaje, lo hacen con la parte de matemática. De los sordos que han querido ingresar, según estadísticas que tenemos aproximadamente más de la mitad que no pueden ingresar porque no pasan la PAA por el español” (Docente, entrevista 2).

Desde la mirada de las autoridades, la situación de los aspirantes sordos se vuelve compleja, pues, se debe considerar la calidad educativa que reciben en educación media, cuyos resultados muestran que no es la óptima, y, por otro lado, la falta de estandarización del Lenguaje de Señas que difiere muchas veces de una región a otra.

“Uno de los grupos de las discapacidades que menos porcentaje de admisión tiene son las personas sordas, pero eso también tiene que ver con la preparación con la que vienen desde media.

Ya hemos hablado de varias alternativas con ellos. Trabajamos con una investigación desde hace un par de años para hacer propuestas de otro tipo de requisito para ellos.

También la PAA, se puede decir que se tradujo al lenguaje de señas, pero hace falta un poco más de trabajo, validarla un poco más, nos hemos detenido un poco en eso” (Autoridad-entrevista 10).

Una propuesta institucional se orienta a desarrollar un programa de capacitación con los docentes de educación media que atienden a los estudiantes sordos. La

capacitación se focalizará en fortalecer las competencias para el razonamiento lógico matemático y el razonamiento verbal, lo que se espera repercuta positivamente en la calidad educativa de estos jóvenes: “El desarrollo de las habilidades de comprensión verbal y lógico-matemático son importantes no solo para el nivel de educación superior, si no para la vida que el muchacho pueda tener fuera de la universidad (Autoridad-entrevista 10).

El Programa de Apoyo a los Estudiantes con Necesidades Especiales, PROSENE, e creó desde 1998 a la luz del programa que ya implementaba la Universidad de Costa Rica, UCR. A través de este programa la UNAH ofrece tutorías a los estudiantes sordos un mes antes, o a veces dos meses antes de que se aplique la PAA, a razón de dos horas diarias. Este período de preparación que brinda personal de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles resulta insuficiente dado el perfil académico del aspirante sordo, lo que se refleja en el bajo número de aspirantes sordos que aprueba la PAA. Durante la Prueba los aspirantes sordos tienen el apoyo de un intérprete (El PROSENE dispone de dos intérpretes para apoyar estas tareas).

Las tutorías en el área de español y matemáticas para los estudiantes sordos se enfrentan a la limitante de la falta de personal y voluntarios, ya que se debe dominar el lenguaje de señas o se debe de auxiliar de un intérprete. La VOAE sólo dispone de dos intérpretes contratados que atienden o acompañan a los dos estudiantes que en el 2016 estaban matriculados en la UNAH, una estudiante mujer en la carrera de Educación Física y Deportes y un estudiante varón en la carrera de Periodismo (Guía de observación PROSENE).

Las cifras institucionales reveladas en los resultados de la PAA (DSA, 2010-2015), la mirada de autoridades, docentes y estudiantes, coinciden que son los aspirantes sordos y los aspirantes que proceden de la etnia misquita quienes se enfrenta a una situación de mayor desventaja ante la acreditación de la PAA, principal requisito de ingreso a la UNAH. Lo anterior evidencia la urgencia de que la UNAH ponga en marcha medidas legítimas de discriminación positiva a favor de estos dos grupos vulnerables.

Para algunos debe analizarse la implementación de una PAA en lengua misquita y en lenguaje de señas.

Si el aval legal para la puesta en marcha de este tipo de medidas ya existe, lo procedente es que haya la suficiente voluntad institucional en la asignación financiera para que las instancias correspondientes concreten las mismas, y el establecimiento de mecanismos de monitoría y seguimiento al cumplimiento del principio de equidad plasmado en la ley orgánica de la UNAH, Modelo Educativo y Normas Académicas.

4.2.3.1.6.1 Género

Aunque las mujeres se siguen considerando un grupo vulnerable, en el tema de admisión y acceso a la UNAH presentan una situación de ventaja en relación con los hombres, al menos desde las estadísticas institucionales, en tanto los datos de la DSA (2015) indican que en el lapso 2010-2015 el porcentaje de mujeres admitidas osciló entre 53 y 55%; mientras el porcentaje de hombres admitidos se mantuvo entre 44 y 46%. Sin embargo, en cuanto al porcentaje de puntos obtenidos en la PAA, los hombres superan a las mujeres ya que estos registran un promedio de aprobación entre 812 y 840 mientras que las mujeres mantienen un índice entre 729 y 762 (DSA (2015)).

“El acceso para mujeres y hombres es igual y es más se están viendo más mujeres, hasta graduadas” (Docente, entrevista 5).

“Lo que debe haber es equidad de condiciones, y no entre hombres y mujeres, sino de calidad educativa, condiciones de equidad entre educación privada y educación pública (Grupo focal, estudiantes mujeres).

“Hay más mujeres buscando la formación académica que varones. Yo siempre hago un ejercicio en mis clases, al principio de ver cuál es la relación de cantidades de varones a mujeres, a veces lo menos que he tenido es 4 mujeres por cada varón, pero generalmente es de 6 mujeres por cada varón” (Docente, entrevista 4).

“Tenemos 12 años con una tendencia sostenida y creciente de feminización de la población estudiantil de nuestra universidad. De hecho a nivel de América Latina y de la región centroamericana estamos bien posicionados en relación con el porcentaje de población de mujeres, pero

no es sólo en cuanto a ingreso, sino a permanencia” (Autoridad-entrevista 10).

Un aspecto que se cuestionó desde el grupo de estudiantes mujeres consultadas, es el hecho que el proceso de admisión de la UNAH solo valore la inteligencia analítica, traducida en el puntaje obtenido en la PAA como el único criterio de ingreso a la UNAH.

“La Universidad sólo está midiendo con la PAA una inteligencia, la inteligencia analítica, cuando hay ocho tipos de inteligencias. Por ejemplo, la inteligencia que ingeniería, comercio o economía pueden requerir puede ser distinta para alguien que va estudiar arte o deporte. ¿Por qué a alguien que va a estudiar música le hacen una prueba de inteligencia analítica o verbal o matemática, cuando la prueba debería ser distinta”? (Estudiante-grupo focal estudiantes mujeres).

“Básicamente la Prueba de Aptitud Académica mide dos cosas que son elementales, es la parte del idioma y la parte de matemática, son dos cosas elementales, que todo individuo debería de desarrollar” (Docente, entrevista 3).

“Es una prueba que mide lo que debe de medir y que vamos a tener una consistencia en los resultados que está presentando, y esto nos ha permitido varios aspectos, primero que es una medida objetiva con la cual la universidad de alguna forma está escogiendo quien ingresa y quien no ingresa” (Autoridad, entrevista 8).

“La prueba mide dos aspectos vitales para todo estudiante: comprensión lectora, un estudiante que no entiende lo que lee difícilmente va a tener buenos resultados en la universidad salvo que sean clases de memoria, que ya eso está entrando en obsolescencia, y razonamiento lógico matemático”(Autoridad, entrevista 10).

El 70% de las carreras que oferta la UNAH exige un puntaje mínimo de 700 puntos para ingresar a las mismas, en tanto un 30% de carreras, especialmente del área de la salud e ingeniería establece puntajes que van de los 800 a los 1,100 puntos como el caso de Medicina, carrera que exige el mayor puntaje de admisión. En el caso de las carreras del área de la salud como: Medicina, Microbiología, Enfermería, exigen la aprobación de una Prueba de Conocimiento en Ciencias Naturales y la salud (DSA, 2015).

Desde los datos que reflejan los resultados de la PAA en relación con los estudiantes de grupos étnicos como los misquitos, y el contexto socioeconómico y de postergación rural de estas comunidades, las posibilidades que un joven de esta etnia logre un cupo en carreras como Medicina en la UNAH, son casi nulas, situación que urge generar condiciones de diferenciación positiva que nivele las oportunidades de este grupo de aspirantes para optar en igualdad de condiciones por uno de estos puestos.

Es así como esas evidencias y voces que surgen de este estudio permiten interpretar que es urgente una mayor fuerza en la voluntad política en el nivel del liderazgo institucional para la concreción de acciones, que apliquen el principio de diferenciación positiva, que ya plasma la normativa de la UNAH a favor de los aspirantes que están en desventaja socioeducativa, con particular énfasis en los sordos y grupos étnicos que aún conviven con su lengua autóctona, como los misquitos.

Las estrategias de comunicación, socialización y sensibilización en el tema de la equidad es vital para que la institución asuma y promueva para generar el compromiso solidario y ético de la comunidad universitaria en favor de los estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerables, especialmente las comunidades étnicas y discapacitados, las que debido a su situación cultural y de postergación socioeconómica les imposibilita ejercer mayor presión por una equidad educativa para ellos en la UNAH.

4.2.3.2 La matrícula en la UNAH

El acceso a la UNAH concluye con la matrícula correspondiente, una vez cumplido el requisito de aprobación de la PAA y los documentos que acrediten la graduación de educación media y el pago correspondiente que ya establece el Plan de Arbitrios de la UNAH.

Pese a la implementación de la PAA desde el 2006, la matrícula en la UNAH en los últimos años ha ido en ascenso, como se evidencia en las tablas 29 y 30.

Tabla 29. Matrícula UNAH 2010-2015

Año	Matrícula
2010	70.303
2011	73.947
2012	71.765
2013	81.061
2014	84.677
2015	87.224

Fuente: Dirección de Estadísticas, SEDI-UNAH

Tabla 30. Admitidos y matrícula 2010-2015

Año	Admitidos	Matrícula
2010	20246	70.303
2011	29034	73.947
2012	29234	71.765
2013	26032	81.061
2014	25453	84.677
2015	29724	87.224

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DSA y DE-SEDI, 2016

Lo que no existe son datos que reflejen la relación entre admitidos por año y el porcentaje de esos nuevos admitidos matriculados para determinar si todos los admitidos se matriculan, considerando que los resultados de la PAA solo tienen vigencia de un año, según el Reglamento de Admisiones. En caso de que se venza esa vigencia, el aspirante debe someterse de nuevo a la PAA, aspecto que desde este estudio se sugiere analizar y revisar, en tanto, así como las competencias de razonamiento matemático y verbal se desarrollan en el proceso formativo básico y medio, tampoco estas se pierden en el término de un año.

4.2.3.2.1 Costo de matrícula

La UNAH sigue siendo una de las Universidades de América Latina con bajo costo de matrícula, ya que se sostiene con el aporte anual del Estado equivalente al 6% del Presupuesto General de Egresos de la República. El sostenimiento económico estatal para la UNAH está plasmado en el artículo 160 de la Constitución de la República.

El costo de matrícula en la UNAH es de 270 lempiras (\$11.00) por periodo académico, a razón de tres periodos por año. A este monto se suman 60 lempiras (\$3.00) para estudiantes de primer ingreso, en concepto de pago del curso de Introducción a la Vida Universitario. También se agregan 100 lempiras en caso que el estudiante curse asignaturas con laboratorios (DIIP, 2016). El monto de 270 lempiras distribuidos en los tres meses y medio que dura cada período académico, significa un pago mensual de aproximadamente 90 lempiras, unos 4 dólares americanos por mes.

Aunque el costo de matrícula es mínimo, la mayor erogación para estudiar en la UNAH está relacionada con el costo de manutención: transporte, alimentación, y vivienda, además del costo de materiales educativos para quienes no residen en Tegucigalpa o en las ciudades donde operan los Centros Regionales. Tampoco existe un estudio institucional sobre este tema.

El costo aproximado de manutención mensual se aborda en la siguiente dimensión de proceso educativo donde se analiza la permanencia de los estudiantes matriculados en la UNAH.

4.2.3.2.2 Género y matrícula

En relación con el género, los datos de la matrícula de la UNAH muestran una tendencia sostenida favorable a las mujeres, como se refleja en la tabla 31, donde del total de matriculados en el período 2012-2016, el 58% eran estudiantes mujeres y 42% hombres.'

Tabla 31. Matrícula por género 2010-2015

Año	Matrícula		
	Total	Hombres	Mujeres
2010	70.303	N.D.	N.D.
2011	73.947	N.D.	N.D.
2012	71.765	28.786	42.979
2013	81.061	34.140	46.921
2014	84.677	36.267	48.410
2015	87.224	38.006	49.218
2016	91.864	39.506	52.358

Fuente: Dirección de Estadística SEDI-UNAH

N.D. No disponible

La ventaja de las mujeres en la matrícula de la UNAH es una realidad palpada también por la mirada de las propias universitarias, autoridades y docentes: “Si no me equivoco también más del 50 por ciento de la población estudiantil es femenina. Es un hecho en este sentido, que el acceso a la educación es para todos (Estudiante-grupo focal mujeres). “Más del 50 por ciento de la población estudiantil, para el caso son mujeres, cuando hace dos o tres décadas no se daba esa situación tan determinante” (Autoridad-entrevista 9).

“Tenemos 12 años con una tendencia sostenida y creciente de feminización de la población estudiantil de nuestra universidad. De hecho a nivel de América Latina y de la región centroamericana estamos bien posicionados en relación con el porcentaje de población de mujeres” (Autoridad-entrevista 10).

“Esta institución (la UNAH) tiene una matrícula mayor de mujeres, y creo que las mujeres han ido poco a poco apropiándose de ese puesto que les corresponde, de ese rol que la mujer desarrolla en la sociedad, aunque se encuentren ahorita con muchas dificultades, ya existen muchos medios que ayudan a la mujer a desarrollarse” (Autoridad-entrevista 11).

“En la actualidad creo yo sino me equivoco, que el 53% de las persona, según una nota que leí en Presencia Universitaria, el 53% de las personas que hicieron el examen de admisión eran mujeres el año pasado. Y si no me equivoco también más del 50% o cerca del 50% de la población

estudiantil es femenina también. Es un hecho en este sentido que el acceso a la educación es para todos y para todas” (Estudiante, grupo focal mujeres).

“He observado, que por lo menos en la carrera hay como bastante equidad ahora, antes habían más hombres, pero yo noto que casi tienen el mismo número” (Docente, entrevista 3).

“En términos de las mujeres no veo ninguna dificultad” (Docente, entrevista 2).

Pese a ese crecimiento sostenido de la matrícula de mujeres en la UNAH, la brecha se sitúa en el acceso de las mujeres a carreras ubicadas en el área de las ingenierías, donde la matrícula femenina es menor del 50 y en casos críticos de carreras como ingeniería eléctrica y mecánica es apenas del 11% y 6% por ciento respectivamente, como reflejan los datos de la tabla 32 de la matrícula de la Facultad de Ingeniería en el año 2013 en Ciudad Universitaria. **La excepción es la carrera de ingeniería Química Industrial con un porcentaje del 53.2%.**

Tabla 32. Matrícula por género Facultad de Ingeniería 2013 CU

Centro/Facultad / Carrera	Matrícula Total	Hombre	%	Mujer	%
CU-Ingeniería	5.881	4.491	76,4	1.390	23,6
Control de Calidad del Café	13	7	53,8	6	46,2
Ingeniería Civil	1.236	940	76,1	296	23,9
Ingeniería Eléctrica Industrial	1.210	1.078	89,1	132	10,9
Ingeniería en Sistemas	1.612	1.282	79,5	330	20,5
Ingeniería Industrial	680	435	64,0	245	36,0
Ingeniería Mecánica Industrial	467	439	94,0	28	6,0
Ingeniería Química Industrial	663	310	46,8	353	53,2

Fuente: elaboración propia a partir de anuario estadístico SEDI-UNAH, 2013

En este tema cobran fuerzas aspectos culturales relacionados con la cultura machista que aún prevalece en el país, y que demanda políticas educativas nacionales

al respecto. Asimismo, se requieren por parte de la UNAH, propuestas estratégicas que coadyuven en la definición de políticas y acciones de equidad de género para modificar patrones culturales, que incluya desde la educación inicial, básica, media hasta la universitaria. De igual forma se deben incentivar programas y proyectos para promover la matrícula universitaria de mujeres en carreras del área físico- matemática y la tecnología.

Estoy segura que más del 80% de las mujeres que estudian en Ciudad Universitaria no estudian una carrera como ingeniería, matemáticas, física, no estudian las ciencias, porque a la mujer no se le ha criado para estudiar ciencias, -porque no es lo suficientemente inteligente para estudiar ciencias- tienden a irse para el área de las economías, ciencias de la salud, pero no al campo de ciencias aplicadas como las ingenierías, las matemáticas y física.

En Ingeniería Eléctrica somos mil 200 estudiantes y sólo 120 somos mujeres; en ingeniería mecánica son 600 estudiantes y 0 son mujeres, en ingeniería Química e Industrial es lo contrario, porque se piensa que la Química es más para la mujer porque es más meticulosa y la industrial por ser nominada la ingeniería más fácil, la estudian el 80% de las mujeres de las que estamos en Ingeniería. Pero el acceso a que nosotras podamos elegir nuestra carrera libremente, porque tenemos la inteligencia, porque hay ocho tipos de inteligencia sino me equivoco, es bien limitado y eso se da desde la educación media.

Yo tuve la oportunidad de estar en un colegio técnico, porque yo lo elegí, pero hay personas que incluso estando en colegios técnicos siempre se van, pero ellos logran elegir. (Grupo focal, estudiantes mujeres).

“En áreas como esta las de computación, si que han dominado los hombres como ha sido la dinámica en los últimos años, pero en general si hay como una feminización de educación superior” (Docente, entrevista, 3)

“En las aulas de clases, aún en carreras que antes no era así como en ingeniería o en carreras como contaduría, están llenas de damas ahora, que antes sólo habían hombres ahora usted ve que hay muchas mujeres o sea que es accesible para la mujer hacer lo que quiera, no es como antes que le decían: No, usted no puede estudiar ingeniería porque eso es para los hombres. No, la mujer yo veo que los accesos en la universidad los tiene abiertos todo está a la disposición de quien lo quiera hacer y la mujer está creciendo como la espuma” (Autoridad, entrevista 7).

La educación y el contexto cultural de los hogares hondureños tienen su peso sobre el comportamiento machista que impide que las mujeres opten por estudios en áreas que siempre ha privilegiado a los hombres.

Yo creo que sí, uno se matricula y elige la carrera que uno quiera. Lo que ocurre es como dice la compañera eso viene desde la casa. Siempre a uno lo educan diciendo que tiene que irse para cierto rubro, entonces desde ahí uno trae

la mentalidad que va a elegir ciertas cosas, por la educación que dan desde la casa que uno tiene que ser más sumiso, y al hombre se le cría con la creencia que él puede todo, en cambio a uno no.

En áreas como las de computación, sí que han dominado los hombres como ha sido la dinámica en los últimos años, pero en general si hay como una feminización de la educación superior (Grupo focal, estudiantes mujeres).

“Siempre hay ciertos valores que van reflejando esas costumbres machistas, hay que trabajar la parte cualitativa porque en números si sabemos que hay equidad, el acceso para mujeres y hombres es igual y es más se están viendo más mujeres, hasta graduadas. El estudio sería de como se está tratando en la academia ese principio de equidad (Docente, entrevista 5).

4.2.3.2.3 Estudiantes con discapacidad y matrícula

En relación con la matrícula de los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con los datos proporcionados por el PROSENE, se indica que del año 1998 al año 2016 la matrícula de estudiantes con discapacidad fue de 469, registrando un aumento de 51 nuevos estudiantes en relación con la matrícula acumulada reportada en 2015 que fue de 418. De este total de matrícula, el 54% son hombres y el 46%, mujeres (PROSENE, 2016), lo que evidencia la necesidad de trabajar la equidad de género a nivel de este grupo vulnerable. Los detalles de matrícula por centro universitario y discapacidad se observan en las tablas 33, 34 y 35.

Tabla 33. Matrícula de estudiantes discapacitados por centro 1998-2016

Nombre del Centro	Matrícula
CU	417
Choluteca	3
CRAED El Progreso	4
CRAED La Entrada	2
CURLA	1
CURNO	3
CU-SUED	5
SUED Comayagua	2
SUED Choluteca	1

UNAH – VS	28
UNAH TEC-DANLI	3

Fuente: PROSENE-UNAH, 2016

Es de referir que en los anuarios estadísticos de la UNAH no se ubica en detalle la matrícula de los estudiantes con discapacidad, resultado de la poca visibilidad de este colectivo de estudiantes, aspecto que debe superarse; en tanto es el documento oficial institucional que agrupa los principales datos institucionales y que por ende es de consulta obligada para toda la población que requiera ese tipo de información. Se indicó que ese reporte se lleva a través del PROSENE, programa que apoya a estos estudiantes. Por tal motivo, para esta investigación se solicitó la información a la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción para conocer el dato de matrícula de los estudiantes con discapacidad del 2010-2015.

Tabla 34. Matrícula de estudiantes con discapacidad 2010-2015

Año	Matrícula
2010	153
2011	172
2012	140
2013	114
2014	102
2015	93

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la DIPP

Tabla 35. Matrícula según discapacidad 1998-2016

DISCAPACIDAD	
Auditiva	61
Lenguaje	5
Movilidad reducida	218
Problemas de aprendizaje	27
Visual	158

Fuente: PROSENE, 2016

4.2.3.2.4 Estudiantes de grupos étnicos y matrícula

La UNAH no registra datos en el anuario estadístico oficial en cuanto a la matrícula de estudiantes de los grupos étnicos. Esto producto de la misma problemática de poca visibilidad de estos estudiantes, cuya identificación como parte de grupos indígenas o afrodescendientes se inició en 2011, cuando la DSA, colocó en la hoja de solicitud para la PAA, la pertenencia étnica (DSA, 2015). Esta acción implementada por la DSA, aún no se concreta a nivel del proceso de matrícula, solamente forma parte de un proyecto de integración de las bases de datos de los procesos de ingreso, permanencia, promoción y graduación, que manda el Acuerdo 092-2009 del Consejo Universitario.

En este estudio para obtener el dato de matrícula de los estudiantes de grupos étnicos se solicitó la información a la Dirección de Ingreso Permanencia y Promoción para lo cual se le proveyó de la base de datos proporcionada por la Dirección del Sistema de Admisiones de los aspirantes de grupos étnicos admitidos en el periodo 2010-2015. Con esa información de la DSA, la DIPP identificó en su base de datos a los aspirantes admitidos de grupos étnicos que se habían matriculado. En la tabla 36 se muestran en detalle los datos de matrícula por año.

Tabla 36. Matrícula y su tasa de crecimiento en grupos étnicos 2010-2015

Año	Matrícula	Tasa de crecimiento
2010	366	
2011	1874	412%
2012	3734	99%
2013	4461	19%
2014	6091	37%
2015	7476	23%

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de la DIPP, 2015

Como reflejan los datos de la tabla 36, según la tasa de crecimiento interanual, la matrícula de estudiantes de grupos étnicos ha ido en ascenso, en unos años en mayor medida que en otros, por lo que ha sido fluctuante, pero siempre en un sentido positivo. Como representación de este aumento variante de 2010 al 2015 se obtuvo una tasa de crecimiento del período de 83%; lo cual confirma el análisis hecho entre los años 2010-2015 y se puede considerar como un signo alentador en materia de equidad para estas poblaciones históricamente marginadas de la educación.

La dinámica de la matrícula de la población estudiantil indígena y afrodescendiente debe ser parte de investigaciones periódicas en la UNAH para ir focalizando medidas de acción afirmativa que posibiliten el ingreso de este colectivo vulnerable a la universidad. En este estudio sólo se analizó la información 2010-2015.

Según SITEAL (2012), en América Latina las posibilidades de que un graduado de educación secundaria ingrese a la universidad “es en forma persistente más baja entre la población indígena y afrodescendiente” (p.18), ya que aún predominan condiciones de discriminación racial y étnica, lo que se traduce en una desigualdad económica y social que pesa sobre estos colectivos poblacionales en comparación con la población blanca y mestiza.

Asimismo, de acuerdo con Espinoza y Gonzáles (2011), sobre el acceso de los grupos étnicos a la educación superior, hay pocos estudios, lo que podría explicarse por la baja representatividad de estos colectivos en relación con la población total y por la ausencia de políticas educativas y sociales a nivel estatal para favorecer a estas minorías poblacionales. Precisan estos autores que, en el caso de Chile, los pueblos originarios están subrepresentados en el sistema universitario.

Sobre la información estadística del acceso de los estudiantes de grupos étnicos y con discapacidad se evidencia la necesidad de completar la articulación y armonización del Sistema de Admisiones y de Ingreso, Permanencia y Promoción para facilitar la

unificación de bases de datos y, por ende, disponer de información estadísticas confiable y accesible sobre estos procesos.

A partir de este estudio, se considera que los datos estadísticos de matrícula de estos estudiantes de grupos vulnerables deben visibilizarse en los anuarios estadísticos de la UNAH, en tanto la información estadística oficial y confiable es vital en la toma de decisiones y en la monitoria para el cumplimiento de la normativa de la equidad educativa. Asimismo, debe priorizarse la investigación educativa permanente sobre el acceso de los estudiantes de los grupos vulnerables en situación de mayor desventaja, que desde este estudio se visualizan: estudiantes de grupos étnicos y con necesidades especiales o con discapacidad.

En el caso de los grupos étnicos son los aspirantes misquitos los que muestran mayor desventaja para su acceso a la UNAH; para el caso en el año 2015, solo el 33% logró aprobar la PAA. En el caso de los estudiantes con necesidades especiales, los aspirantes sordos, los datos de la DSA detallan que de 27 aspirantes solo 5 lograron ser admitidos (DSA, 2013). Las limitantes de acceso a la UNAH se evidencian desde el proceso de admisión (Moncada et al.; DSA, 2010- 2015). En la tabla 37 se muestra un resumen de la matrícula de los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH del 2010 al 2015.

Tabla 37. Resumen de matrícula de grupos vulnerables UNAH 2010-2015

Tipo de Grupo	Matrícula por año					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Mujeres	2.408,00	12.491,00	25.640,00	31.455,00	42.143,00	50.651,00
Discapacitados	153,00	172,00	140,00	114,00	102,00	93,00
G-ÉTNICO	366,00	1.874,00	3.734,00	4.464,00	6.091,00	7.476,00
TOTAL	2.927,00	14.537,00	29.514,00	36.033,00	48.336,00	58.220,00

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la DIPP y Dirección de Estadística-SEDI, 2016

4.2.4 La equidad en el proceso educativo en la UNAH

Siguiendo la línea de los puntos centrales del marco teórico de este estudio, la equidad en el proceso se refiere a la igualdad de oportunidad en el tratamiento o proceso formativo que permita a los estudiantes su permanencia en la UNAH y conseguir los objetivos educativos, es decir, completar su p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico en la carrera universitaria seleccionada y matriculada (Lemaitre, 2005; Moncada y Alas, 2012; Tunnermann, 2011; V \acute{e} laz, 2008).

En esta dimensi \acute{o} n de la equidad en la UNAH, el an \acute{a} lisis se hace a partir de las subcategor \acute{i} as de trayectoria acad \acute{e} mica, los factores econ \acute{o} micos y las determinantes institucionales y los factores personales, que intervienen en el logro educativo de los estudiantes de los grupos vulnerables matriculados en la UNAH. Se parte de un marco general de lo que reflejan las estad $\acute{i$ sticas y estudios institucionales sobre la permanencia de los estudiantes y seguidamente se analiza la equidad en el proceso formativo en la UNAH desde la mirada de los estudiantes, los docentes y autoridades.

4.2.4.1 Ampliar el camino a los estudiantes en desventaja: un desaf \acute{i} o de la equidad en el proceso educativo

Si matricularse en la UNAH signific \acute{o} superar grandes obst \acute{a} culos por las condiciones de desventajas socioeducativas o f \acute{i} sicas expuestas en el apartado de acceso, la permanencia en la universidad y m \acute{a} s a \acute{u} n conseguir el egreso conforme al plan de estudios de la carrera escogida es un camino m \acute{a} s dif \acute{i} cil, pero no imposible para los estudiantes de la UNAH que pertenecen a los grupos vulnerables en mayor condici \acute{o} n de desventaja socioeducativa: los grupos \acute{e} tnicos y los grupos con discapacidad.

En el caso de las mujeres, las condiciones sociales han sido superadas en alguna manera, en relaci \acute{o} n con el resto de grupos vulnerables como se muestran en los anuarios estad $\acute{i$ sticos de la UNAH (2010-2015), tendencia que tambi \acute{e} n se refleja en las

estadísticas del nivel superior del país (Bruner, 2016; DES, 2015) y en las estadísticas del resto de niveles educativos del país (INE, 2016; Moncada y Alas, 2012). Los datos de la UNAH reflejan mayor matrícula femenina, mayores estudiantes mujeres con excelencia académica y mayor porcentaje de mujeres graduadas en relación con los hombres.

4.2.4.2 La trayectoria académica desde los datos de la UNAH

Para efectos de este estudio y siguiendo lo estipulado en el artículo 232 de las Normas Académicas, la trayectoria académica es entendida como el desempeño académico de los estudiantes una vez matriculados y durante su permanencia en la UNAH hasta lograr su egreso e incluye el índice académico del estudiante por período y el índice global en la carrera; repitencia, abandono o deserción, promoción o aprobación y reprobación.

De acuerdo con los artículos 256, 257 y 258 de las Normas Académicas de la UNAH se identifican tres tipos de estudiantes: los regulares que se mantienen ininterrumpidamente durante el desarrollo de su carrera; estudiantes no regulares que interrumpen la continuidad de sus estudios y los estudiantes readmitidos, que son los que perdieron su estatus de estudiantes regulares del nivel superior en virtud de tener un índice inferior al sesenta por ciento y que logran una nueva oportunidad bajo las condiciones aprobadas por la UNAH y supervisadas por la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles, VOAEE.

Sobre el desempeño académico estudiantil, la UNAH registra poca documentación, estudios e información pública. Datos del año 2004 plasmados en el Plan General para la Reforma Integral de la UNAH precisan que el índice promedio de la población estudiantil matriculada ese año y que ascendía a 79 mil 420 alumnos era del 47%; mientras 61.2%, es decir, un total de 48, 645 estudiantes registraban un índice académico inferior al 60 por ciento (CT-UNAH, 2005). Asimismo, el documento refiere que 27,367 estudiantes mantenían un índice académico abajo del 40% lo que implicó un costo de 480 millones de lempiras (\$26,072, 786.5) para la UNAH.

Con las medidas adoptadas por la UNAH a partir del 2006, una de ellas la PAA, como requisito de ingreso a la UNAH, y la regulación de la repitencia estudiantil establecidas en las Normas Académicas aprobadas en el año 2014, la UNAH reporta una mejoría en el índice académico de sus estudiantes, como se expresa en el Informe de Gestión 2009-2017 de la exrectora Julieta Castellanos.

El índice académico para el 2008 era de 39% y para el 2017 sube a 70%. El número de estudiantes con excelencia académica aumentó de 3,018 que existían en 2008 a 10,875 estudiantes para el 2015. El promedio de reprobación estudiantil baja del 8% que registraba en 2008 al 5% para el 2017 (UNAH, 2017, p.16).

Un estudio de Moncada et al., (2012) a partir de las cohortes de 2007 a 2010, refleja una relación entre los resultados de la PAA y el rendimiento académico de los estudiantes, tanto en sus primeros períodos académicos como a lo largo de sus carreras en la UNAH.

De manera general se aprecia que los estudiantes que aprobaron la PAA con una puntuación mayor a 1000 puntos, presentan un rendimiento promedio de 70.8%, los que fueron admitidos con puntajes entre 900 y 1000, cuentan con un rendimiento promedio de 65.7%, y en los que fueron admitidos con puntuaciones menores a los 900, su rendimiento académico es de 62.5%. En estos tres periodos se detecta que hay una correspondencia entre la PAA y el rendimiento académico. (p. 44)

En relación con la deserción, el artículo 240 de las Normas Académicas establece que el abandono implica que el estudiante no concluyó una asignatura matriculada ni el proceso de evaluación durante el periodo académico correspondiente. Para Moncada et al., (2012) la deserción es el abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante.

En los últimos cinco años el estudio sobre el tema de permanencia que se ubicó para esta investigación es el de Moncada et al., (2012) sobre las cohortes 2007-2010, mismo que precisa que la deserción afecta a uno de cada tres estudiantes “es una realidad de una gran significación en la trayectoria de los estudiantes de esta institución, ya que la parte que abandona sus estudios es muy alta, lo que conduce a serios problemas de eficiencia de la Universidad” (p.50).

Según ese estudio, la trayectoria académica de los admitidos y matriculados en la UNAH de 2007 a 2010 es en un 65.9% de estudiantes activos; se refleja una deserción de 34.1%. Un 47% sigue de forma continua el plan de estudios con la carrera que iniciaron y un 18.67% realizó cambio de carrera (p. 55).

4.2.4.2.1 La trayectoria académica de los estudiantes de grupos vulnerables

Sobre el desempeño académico de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables, para el año 2016 no existían estudios oficiales de la UNAH.

“Estamos en este momento terminando el diseño de un estudio sobre deserción y repitencia en estos grupos de estudiantes porque no tenemos. De hecho el estudio del 2014 no consideró la variable de grupos vulnerables o grupos de personas con discapacidad y lo estamos haciendo ya en este primer semestre 2016 para tener datos científicos que nos orienten que es lo que está pasando con estos estudiantes en relación con la permanencia, deserción y repitencia” (Autoridad-entrevista 10).

“Eso requiere un estudio. Es necesario hacer un estudio para ver cuál es el tiempo de permanencia de esta clase de estudiantes, y si concluyó o no, y donde está”(Docente, entrevista 3). “Yo llevo 8 años, desde 2004, pero me quedaría un año más” (Estudiante, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

En cuanto a las mujeres, el estudio de Moncada et al., (2012) refiere que el porcentaje de deserción se da en un mayor porcentaje en los varones con un 37.1% y en las mujeres es de 32.3%. Porcentaje superior en los hombres señala que la situación podría estar relacionada con el empleo, ya que la deserción en los que trabajan es de 51.9% mientras en la población estudiantil que no trabaja es de 27.9% (p. 48-49). El otro dato que puede utilizarse como indicador de la mayor permanencia de las mujeres en la UNAH es el dato de matrícula, que permanentemente se mantiene con un mayor porcentaje de población femenina, de acuerdo con el reporte anual de la Dirección de Estadísticas (2010-2015).

4.2.4.2.1.1 Estudiantes con discapacidad

En cuanto a los estudiantes con discapacidad, solo se disponen de los datos que maneja el PROSENE, los que reflejan una deserción del 24% del total de matriculados en el lapso de 1998-2016, que suman 469 y que en la tabla 38 se identifican como inactivos, es decir, no matriculados, pero que en un determinado momento estuvieron matriculados y activos.

Tabla 38. Situación de estudiantes discapacitados 1998-2016

Estatus	Cantidad
Activos	275
Inactivos	117
Egresados	17
Graduados	53
Graduados de dos carreras	1
Graduado y activo	5
Graduado y egresado	1

Fuente: PROSENE

4.2.4.2.1.2 Estudiantes de grupos étnicos

En cuanto a la permanencia de los estudiantes de los grupos étnicos, hasta el 2016 no se disponía de estadísticas oficiales, ni de estudios sobre la trayectoria académica de estos alumnos.

La Vicerrectoría Académica en el marco del Proyecto de Inclusión diseñado en el año 2014, en seguimiento al Acuerdo del Consejo Universitario CU-0-092-010-2009, solicitó a la DICYP (Dirección de Investigación y Postgrados) asignar fondos para un estudio sobre la permanencia de los estudiantes de grupos étnicos 2015-2016. En diciembre de 2016 se consultó a la DICYP sobre los resultados de esa investigación, pero a ese momento, se informó que aún no estaba concluida.

4.2.4.3 Permanencia y reprobación

La permanencia de los estudiantes con discapacidad, de grupos étnicos y mujeres es variable. En el caso de los estudiantes de grupos étnicos, quienes logran adaptarse a su nuevo ambiente cultural y a los que sus familias logran brindarles el sostenimiento económico en la UNAH, logran concluir su formación universitaria; las mujeres siguen siendo mayoría en graduación; mientras que en los estudiantes con discapacidad, los datos muestran que el mayor porcentaje se mantiene en situación de estudiantes regulares, pero se registran casos de situación de rezago, pero también casos excepcionales de estudiantes que logran titularse hasta en dos carreras (PROSENE, 2015).

“Así como hay estudiantes que se rezagan, así hay unos que más bien han sacado dos carreras, han sido de excelencia académica; por ejemplo, los de pueblos indígenas en 2013 el mejor estudiante de la universidad era de un pueblo Lenca; y tenemos de esas comunidades muchachos de muy alto rendimiento académico, así como hay otros con cuestiones complejas que hay que darles tutorías, asesorías académicas, que ahora ese es otro elemento que se está insertando con mucha fuerza, que el estudiante que está en riesgo se somete a las tutorías académicas. (Autoridad-entrevista 9).

“Siento que las posibilidades de permanencia y de poder graduarse en la universidad están más que todo determinadas por razones de orden económico, que los estudiantes tengan quien los mantenga en la universidad, su familia, sus padres, etc, por la vía que sea con remesas y/o como sea la otra vía, que ellos mismos trabajen, porque si son jóvenes que no tienen un empleo y su familia tiene una situación económica difícil evidentemente van a terminar saliéndose de la universidad” (Docente, entrevista 1)

“Contando desde el 2014, yo creo que me voy a graduar en unos seis años, creo que me graduaría en el 2019, porque cuando uno entra a la carrera hay dos orientaciones: la lingüística y la literatura y a uno lo ponen a elegir y yo me enamoré de las dos y las estoy sacando las dos; entonces serían dos prácticas, dos tesis, y sino pasa la tesis no se puede graduar, entonces si paso las tesis en seis años” (Estudiante, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

“Pienso que las limitaciones están en los obstáculos que se van encontrando con algunos catedráticos, situaciones que se dan o tal vez por situaciones económicas” (Estudiante, grupo focale estudiantes mujeres).

“Con los afrodescendientes tenemos aquí en la carrera el caso de tres estudiantes afrodescendientes. Los hemos estado visualizando desde hace tres años y ellos continúan con su proceso no han abandonado pese a la situación económica, porque se que no es la más óptima” (Docente, entrevista 3).

Los estudiantes de estos grupos vulnerables que participaron en los grupos focales expresaron haber reprobado alguna asignatura, identificando el factor docente como un factor de mucha incidencia para su reprobación.

“Por la licenciada, yo también por la licenciada. La que reprobé yo fue estadística, aquí (En PROSENE) nos ofrecen una tutoría y el que nos da tutoría sabe el trabajo que hace, el problema era que la licenciada lo explicaba de manera diferente a la hora de hacerme el examen a mí, yo le entendía al tutor que me daba tutorías, pero a la licenciada no.

Y ella lo primero que me dijo fue- yo le voy a hacer el examen porque si viene otra persona a hacérselo te va a leer todas las formulas- “yo no sé qué era lo que quería” yo no podía ver las fórmulas tenían que decírmelas para poder entender, no era que me iban a resolver el ejercicio, sino la forma en que estaba estructurado el ejercicio para yo poder resolverlo y eso era lo que ella no quería.

El primer examen lo hice bien y lo pasé, pero después se metió al problema “que es muy difícil evaluarte a vos” y pasó el segundo examen y no me lo hizo, y paso el tercer examen y nunca me avisó, después me quería hacer el segundo, tercer y cuarto examen. Ahorita la estoy llevando de nuevo y siento que con el licenciado que la llevo sí la aprobaré (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“La otra clase que reprobé fue Literatura Universal 1, porque el licenciado me pedía los trabajos manuscritos y yo se los llevé en Braille y él me decía y yo como voy a leer esto, pero era mi forma de escribir, trate de hacérselo en tinta, pero yo tengo dos grandes problemas, primero no miro nada y otro que sólo logré aprender cuando estaba en la escuela las mayúsculas y no es que las hago bien. Yo se los presentédespués a computadora y no me los valía de un 30 talvez me daba un cinco un ocho o un 10.

El profesor me decía, ¿tú no tienes a nadie que te transcriba esto?, y yo en ese tiempo vivía sola y un voluntario de aquí (PROSENE) no podía

porque era todo un informe con letra bonita, buena ortografía y yo no me iba a sentar a dictar letra por letra. De ahí la volví a llevar y la pasé” (Estudiante-grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

“Yo el período pasado no estuve, ahorita estoy como condicionado, se me dificultó en mis estudios el acostumbrarme al sistema. En mi primer periodo fue donde peor me fue pero gracias a la licenciada Jennifer Antonio logré el reingreso porque entré a un grupo, ahí la conocí y luego de eso, pues esa es la única ayuda que yo he visto de parte de la Universidad” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Bueno una vez entran, son parte de un grupo total siento que hay que trabajar mucho, mucho con los docentes, porque los docentes ni se enteran a veces de que tienen un alumno de este tipo, y estas personas pues necesitan que les demos ese trato diferenciado, ni docentes ni los mismos estudiantes han desarrollado esa sensibilidad de ser corresponsables de ellos, y eso pues va sumado a toda formación en valores, formación en sensibilidad tenemos que combatir la indiferencia con que ellos son vistos aquí. Siento que no hay mecanismos” (Autoridad, entrevista 11).

En el caso de las mujeres se mencionaron menos casos de reprobación y algunos problemas se relacionan a la permanencia por situaciones de trabajo, cuidado familiar o económicas, “pienso que las limitaciones están en los obstáculos que se van encontrando con algunos catedráticos, situaciones que se dan, o tal vez por situaciones económicas” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“Bueno en mí caso yo deje de estudiar, porque yo tenía un trabajo, pero no era estable y las clases que pensaba llevar no me daban permiso para estudiar. Entonces estaba o trabajo para darle el estudio a mi hijo; lógico que tenía que seguir trabajando. Entonces yo dejé de estudiar cinco años hasta que me dieron la permanencia en mi trabajo, de ahí pude regresar” (Estudiante-grupo focal mujeres)

“Yo tuve una de mis mejores amigas en el 2012 cuando yo entré a la universidad, yo la conocí a ella en el segundo período, después del corto. Cuando yo la conocí estaba embarazada, ella es de mi edad, quedó embarazada a los 18 años, y ella tenía fecha de parto para noviembre, ella lo tuvo a principio de octubre, un mes antes. Ella metió seis clases ese periodo, tuvo su bebé tuvo, una semana sin clases volvió y pasó las seis clases.

Y se graduó en cinco años, ella trabajaba, estudiaba y cuidaba a su bebé y su novio, ahora su esposo, trabajaba y estudiaba. Ella quizás tenía más ventaja porque su suegra vivía aquí no más en la Villa Olímpica y ella tiene mi edad y está trabajando en una súper empresa” (Estudiante-grupo focal mujeres).

4.2.4.4 Un panorama estadístico de la trayectoria académica de los estudiantes de grupos vulnerables

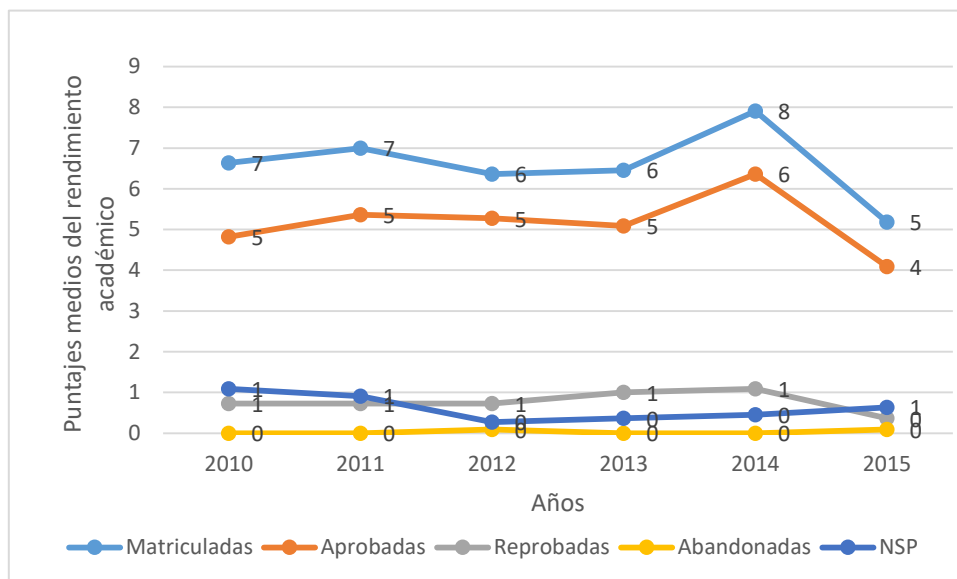
Como ya se evidenció, predomina la falta de estudios y estadísticas oficiales de la UNAH en relación con la trayectoria académica de los estudiantes de grupos vulnerables. Por lo tanto, se buscó una mirada exploratoria y descriptiva para obtener algunos datos estadísticos sobre la permanencia y resultados de estos colectivos vulnerables para apoyar la comprensión integral de la equidad educativa de los estudiantes en situación de desventaja socioeducativa en la UNAH.

Se solicitó la colaboración de la Dirección del Sistema de Admisiones, de la Dirección del Sistema de Ingreso, Permanencia y Promoción y DE (Dirección de Estadística, y de la SEDI (Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Institucional). En ese sentido, se obtuvo la base de datos de los aspirantes y admitidos 2009-2010. Con esa base de datos se obtuvo de la DIPP, la base de datos con la trayectoria académica de los estudiantes matriculados como primer ingreso en 2010 y se procedió a extraer los resultados numéricos que se presentan.

En las Figuras de la 3 a la 7 se muestra la trayectoria académica de los estudiantes de grupos vulnerables de la cohorte 2010. Se observa la dinámica en cuanto a datos sobre número de asignaturas aprobadas, reprobadas, abandonadas y el estatus de No se Presentó (asignaturas que matricula el alumno, pero que abandonó desde el inicio del periodo académico), también se incluyen datos de índice académico.

Mientras tanto, en las Figuras 3 y 4 se observa la trayectoria académica de los estudiantes con discapacidad; en las Figuras 5 y 6, de los estudiantes de grupos étnicos y en las Figuras 7 y 8 los datos de estudiantes mujeres.

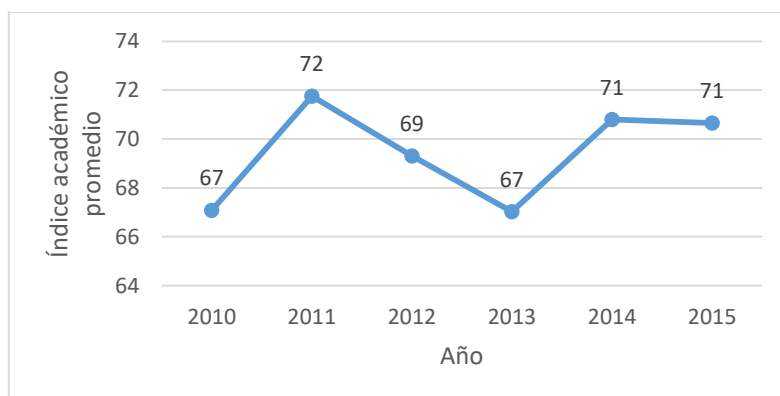
Figura 3. Media de las asignaturas de los estudiantes discapacitados de la cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la DSA y la DIIP

En la Figura 3 se destaca que el promedio de asignaturas anuales matriculadas por los estudiantes con discapacidad de la cohorte 2010, se mantiene similar de 2010 a 2013, pero hay un aumento en 2014 y un descenso significativo en 2015. Considerando, que el normal de asignaturas matriculadas por año son 12, el promedio de las que matriculan estos estudiantes oscila entre 5 y 8, debajo de lo normal, lo cual implica una tendencia media a no avanzar de la forma más óptima y, por ende, graduarse de forma tardía.

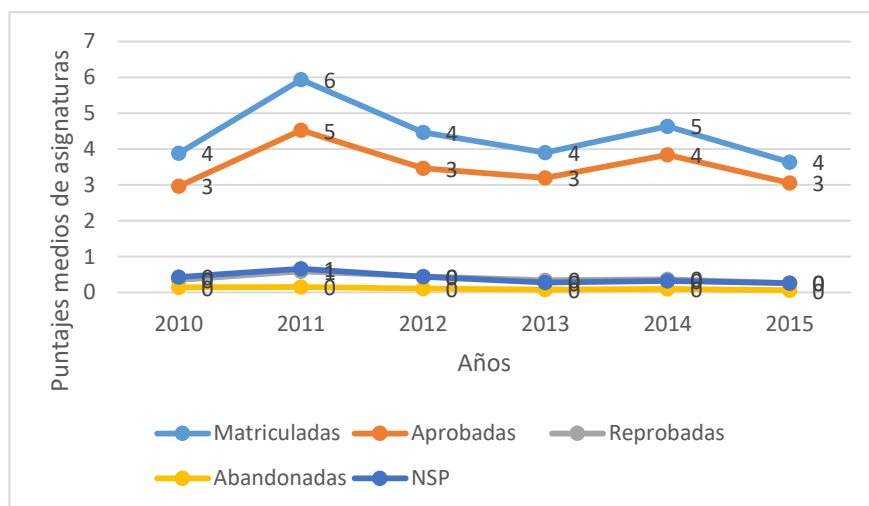
Figura 4. Índice académico promedio anual de los estudiantes discapacitados de la cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la DSA y la DIIP

En la Figura 4 se observa como el índice académico promedio anual se mantiene en valores cercanos a través de los seis años. Se observa que en los últimos dos años, 2014 y 2015, el promedio anual es el mismo, de 71%, y mejora en cuatro puntos en relación con el 2013. Este aumento pudo haber sido influenciado por la aprobación y entrada en vigencia de las normas académicas (UNAH, 2014) que modificó el índice de aprobación en la UNAH, pasando progresivamente de 60 a 65 y 70%. Pero el analizar los factores de este rendimiento, es asunto de otra investigación específica sobre el tema de rendimiento académico dada la mirada la multifactorial del mismo.

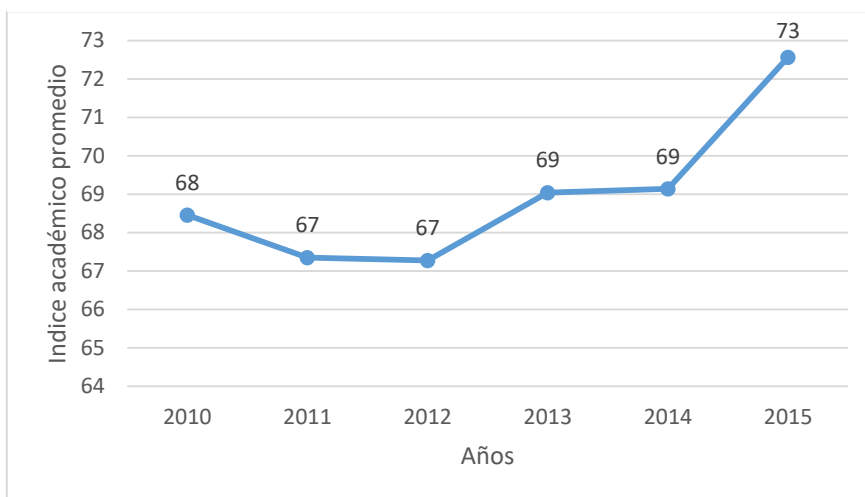
Figura 5. Media de las asignaturas de los estudiantes de grupos étnicos de la cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la DSA y la DIPP

En la Figura 5 se observa que el promedio de asignaturas anuales matriculadas por los estudiantes de grupos étnicos de la cohorte 2010 se mantiene similar a lo largo del período 2010-2015. Considerando, que el número normal de asignaturas matriculadas por año son 12, y las que matriculan estos estudiantes de grupos étnicos oscila entre 4 y 6, cantidad que se sitúa por debajo de lo normal, lo cual implica una tendencia media a duplicar el tiempo de graduación.

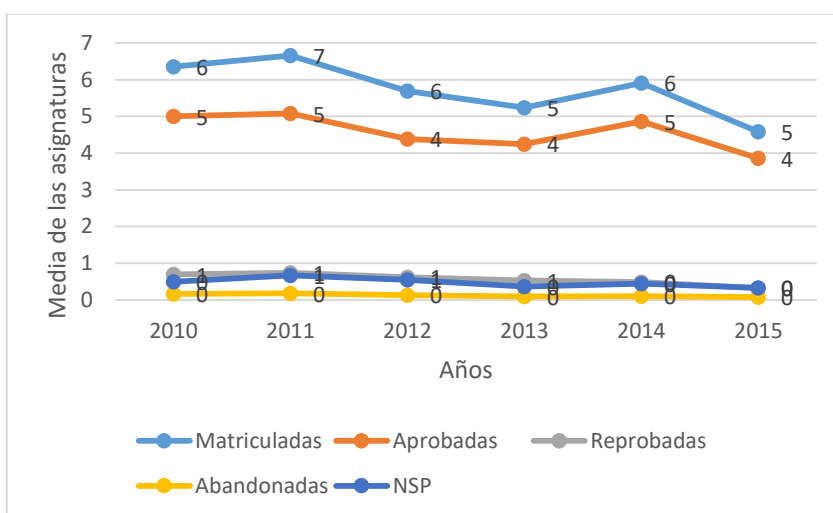
Figura 6. Índice académico promedio anual de los estudiantes de grupos étnicos cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la DSA y la DIPP

En la Figura 6 se observa como el índice académico promedio anual de los estudiantes de grupos étnicos mejoró en 2015 en relación con los años anteriores. Esta mejoría pudo darse por la influencia de la aprobación y entrada en vigencia de las Normas Académicas (UNAH, 2014) que modificó el índice de aprobación en la UNAH, pasando progresivamente de 60 a 65 y 70%. Este dato da lugar a proponer un estudio sobre el impacto de las normas académicas y el rendimiento académico de los estudiantes de grupos vulnerables, con énfasis de grupos étnicos y estudiantes con necesidades especiales.

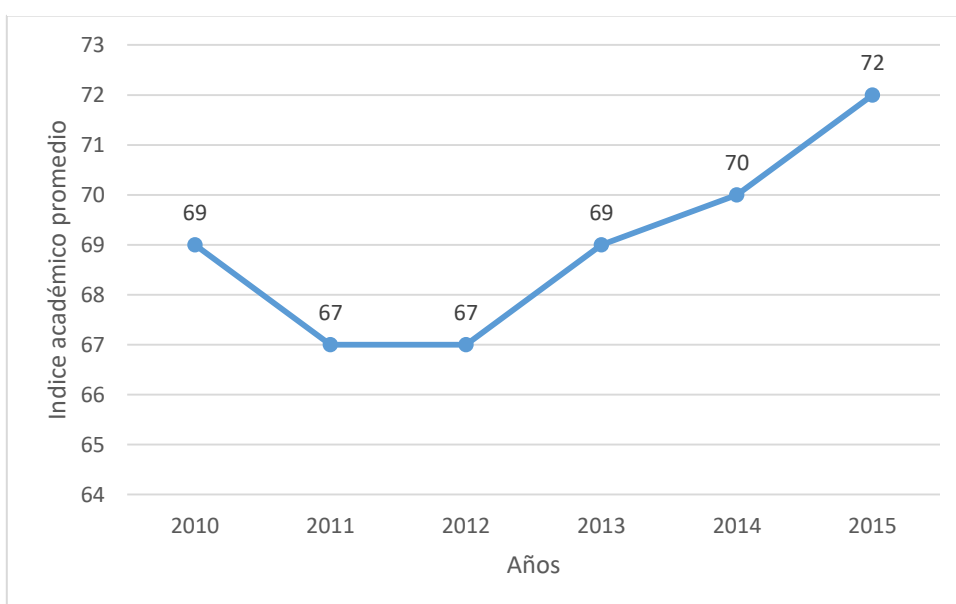
Figura 7. Media de las asignaturas de las estudiantes mujeres de la cohorte 2010 de la UNAH en el periodo 2010-2015



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la DSA y la DIPP

En la Figura 7 se observa que el promedio de asignaturas anuales matriculadas por las estudiantes mujeres de la cohorte 2010 se mantiene similar a lo largo del período 2010-2015. Considerando, que el número normal de asignaturas matriculadas por año son 12, y las que matriculan las estudiantes mujeres oscila entre 5 y 7, cantidad que se sitúa por debajo de lo normal. Se puede inferir que el período de permanencia y graduación en la UNAH se duplicará.

Figura 8. Índice académico promedio anual de las estudiantes mujeres cohorte 2010 de la UNAH en el período 2010-2015



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la DSA y la DIPP

En la Figura 8 se observa como la media anual del índice académico de las estudiantes mujeres tuvo una mejoría a partir del 2013 con un repunte en 2015. Esta mejoría en el último año se pudo deber a la influencia de aprobación y entrada en vigencia de las normas académicas (UNAH, 2014) que modificó el índice de aprobación en la UNAH a partir de 2015, pasando progresivamente de 60 a 65% y para el 2018 al 70%.

4.2.4.5 Determinantes económicas

La permanencia y egreso de los estudiantes de grupos vulnerables parece estar marcada por las determinantes económicas que posibilitan o interrumpen la permanencia o abandono de los estudiantes pertenecientes a estos grupos.

Aunque se identifican otros factores de tipo personal, cultural e institucional es el aspecto financiero lo que implica el costo de manutención y gastos colaterales para estar en la universidad, lo que los estudiantes, docentes y autoridades, consideran de mayor peso para su supervivencia en la UNAH, especialmente los estudiantes de grupos étnicos que proceden, en la mayoría de los casos, de comunidades alejadas de Tegucigalpa o de ciudades donde funcionan centros regionales.

“Bueno, en primer lugar, es el problema económico. Muchos de ellos (estudiantes con discapacidad) no son de Tegucigalpa, muchos de ellos no cuentan con beca y es una condicionante que en determinado momento les impide continuar con sus estudios” (Autoridad, entrevista 8).

“Yo creo que tal vez los factores económicos son los que a veces hacen que se prolongue la estadía en la Universidad. En mi caso he tenido el apoyo de mi familia y en tres años y medio he podido terminar mi carrera, y en la mujer quizás el hecho de salir embarazada, porque tiene que dedicarse tiempo a la familia por un tiempo” (Estudiantes-entrevista grupo focal mujeres).

“Siento que las posibilidades de permanencia y poder graduarse en la universidad están más que todo determinada por razones de orden económico. Que los estudiantes tengan quien los mantenga en la universidad, su familia, sus padres, por la vía de las remesas; que ellos mismos trabajen, porque si son jóvenes que no tienen empleo y su familia tiene una situación económica difícil, evidentemente van a terminar saliéndose de la universidad” (Docente-entrevista 1).

“En el tema de las etnias hemos observado que es un poco diferente la actitud de ellos, son bien alegres, bien diferente al estudiante común. Algunos tienen problemas de escasos recursos y tienen un trabajo opcional o se dedican a actividades deportivas que son remuneradas. Tenemos el caso de una muchacha que es afrodescendiente, que baila en un grupo, ella vive de eso, trabaja en la noche y viene a estudiar de día” (Docente-entrevista 2).

“Ellos (estudiantes de grupos étnicos) no tienen recursos y los que están acá (en la UNAH) son los de las familias que tienen más recursos y

No obstante, la oferta de la mayor cantidad de carreras se concentra en el campus de Ciudad Universitaria y la UNAH en el Valle de Sula. Además, hay carreras que solo se ofrecen en estos campus universitarios (Anuarios estadísticos, 2010-2015). Para el caso las carreras como la de Arquitectura e Ingeniería en Sistemas, Química y Farmacia, sólo se ofrecen en Ciudad Universitaria; Ciencias Jurídicas, Medicina, las ingenierías: eléctrica, civil, industrial, mecánica y química sólo se ofertan en Ciudad Universitaria y en la UNAH en el Valle de Sula (DE-SEDI, 2010,2015).

Es por ello que, pese a que haya presencia física de la UNAH en más del 50% de los departamentos del país, la oferta limitada de carreras en estos centros obliga a los estudiantes a trasladarse a las principales ciudades del país, Tegucigalpa y San Pedro Sula, para estudiar las carreras que desean, siempre que hayan obtenido el puntaje debido en la PAA.

Desde luego que la manutención en estas ciudades más importantes del país, implica un costo mensual, estimado por los propios estudiantes, en un aproximado entre cinco a ocho mil lempiras (\$209.00 a \$334.00 dólares estadounidenses, de acuerdo con la tasa del cambio que al 15 de mayo de 2017 se ubicaba en 23.95 precio de venta de acuerdo con los datos de la banca nacional), en concepto de pago de vivienda, alimentación y transporte. Este costo de sostenimiento para estudiar en Ciudad Universitaria es significativo en tanto casi es equivalente al salario mínimo promedio del país que es de 8 mil 448 lempiras, unos \$353.00, de acuerdo con los datos de la Secretaria de Trabajo.

En términos de equidad educativa, esta es una situación de desventaja económica para quienes no disponen del dinero suficiente en función del ingreso familiar, y que aparte sus familias residen fuera de Tegucigalpa y otras ciudades donde funciona la UNAH y, que por ende, deben pagar un monto mensual por vivienda, y alimentación.

“Estando aquí (en Tegucigalpa) se gasta bastante en cuanto a comida, vivienda, transporte y los costos académicos también” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Hacer una casa para todos los estudiantes de grupos étnicos sería una buena ayuda. Porque (en Tegucigalpa) se paga renta, agua, luz, comida, transporte, cable e internet, porque el internet es necesario. Yo estoy compartiendo junto con otros compañeros, entonces así es como logramos disminuir un poco el gasto, pero igual nos toca pagar 2500 lempiras por persona para el alquiler, aparte de la luz, el agua y la comida. Entonces podría la universidad ayudar de muchas formas, habría que ver de qué forman quisieran ayudarnos (Estudiante-grupo focal grupo étnico).

“Yo la podría llamar desventaja, no ser de aquí de Tegucigalpa, porque uno cuando viene de otro lugar tiene que pensar que tiene que pagar primeramente el alquiler donde vivir, luego el transporte, es un gasto bien grande. En la condición en que yo vivo creo que gasto unos ocho mil lempiras, a veces más depende de la carga académica que usted lleve así se amplía su gasto económico. No ser de aquí representa un gran gasto venir a estudiar a Tegucigalpa, se tiene que tener el apoyo de la familia o tener la disposición de trabajar y estudiar para poder pagarse sus gastos. La universidad es pública, pero realmente hay gran parte que uno tiene que pagárselo, es una ventaja que sea pública, pero el gasto para mí es grande” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“Siento que las posibilidades de permanencia y de poder graduarse en la universidad están más que todo determinadas por razones de orden económico” (Docente, entrevista 1).

“Creo que las mayores dificultades son de índole económico y la universidad tiene un programa de becas de equidad que se le ha estado brindando, no a esas personas, fue creado para ellos. En el transcurso del otorgamiento de estas becas se le ha ido dando a otro tipo de personas, sobre todo a las personas que viven en zonas urbanas marginales, pero en realidad a ellos que vienen, y que necesitamos que contribuyan a ir a desarrollar su región”(Autoridad, entrevista 11).

Al costo de manutención se suman los costos de materiales educativos, una erogación obligatoria que deben hacer los estudiantes y que impacta sus finanzas propias o familiares, ya que pese a que la UNAH brinda servicios bibliotecarios tanto en el campus central como en los centros regionales, los estudiantes incurren en gasto de fotocopias, compra de libros, y otro material didáctico, no disponible en las bibliotecas y exigido en sus clases para el logro de los objetivos educativos.

En el caso de carreras como Psicología, una de las carreras con mayor matrícula de estudiantes con discapacidad, ya que de acuerdo con los datos de PROSENE de

1998-2016, 54 estudiantes con discapacidad se han inscrito en esa carrera (PROSENE, 2016), el costo de las pruebas psicológicas es costoso para los estudiantes.

“A veces a uno le dicen, vaya compre un libro, voy a comprar el libro. ¿Cuánto cuesta el libro? 'mire lo tenemos a 600'. Jue pucha dice, uno: me falta más de la mitad” (Estudiante-grupo focal grupos étnicos).

“Hay libros que la universidad no tiene; por ejemplo mi carrera es nueva verdad, es Nutrición, y los libros son sumamente caros porque no los tienen todas las librerías, entonces sí es bastante difícil” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Es una carrera cara pareciera que no, pero sí es bastante cara, las pruebas psicológicas son carísimas” (Docente-entrevista 4).

Es de referir que en el caso de los grupos étnicos de acuerdo con los datos de la DSA (2010-2015), el 33% de los aspirantes de grupos étnicos reporta ingresos familiares de menos de cinco mil lempiras (\$110.450), el 40% de 5 a 10 mil lempiras (\$110.00 a \$120.00); el 14% de 10 a 15 mil lempiras (\$220.00 a \$331.00); de 15 a 20 mil lempiras (\$331.00 a \$442.00) el 7% y más de 20 mil lempiras (\$442.00) el 6%.

4.2.4.6 Determinantes institucionales

No cabe duda que el factor económico y la desigualdad social del país, elementos externos a la UNAH, son condicionantes de gran peso para la equidad educativa y permanencia de los estudiantes en la universidad (Alas y Moncada, 2012; Bruner, 2016; Cohen, 2002 en Garbanzo, 2007; PNUD, 2012). También se identifican otras variables de tipo institucional que deben considerarse para el logro de la equidad en el proceso formativo en la UNAH (Garbanzo, 2007; Vélaz, 2008, Lemaitre, 2005; Bruner, 2011, 2016).

En ese sentido, se analizan desde los actores implicados en este estudio, la revisión documental y datos estadísticos oficiales disponibles, asimismo se examinan las determinantes institucionales relacionadas a: la normativa y políticas educativas, el clima educativo, condiciones de accesibilidad, condiciones culturales, currículo y sistemas de

apoyo que priman en la UNAH a favor de los estudiantes de grupos vulnerables sujetos de esta investigación.

Estudios como el de Arancibia, Rodríguez, Fritis, et al., (2013) sostienen que la integración académica de los estudiantes de bajos recursos económicos al mundo universitario, se relaciona además con los aspectos pedagógicos formales y curriculares y la adaptación emocional resultado de las relaciones entre pares y el profesorado.

4.2.4.7 Normativa institucional

La equidad en el proceso formativo de los estudiantes de los grupos vulnerables está establecida en el Ley Orgánica de la UNAH (2005), en el Modelo Educativo (2009), en el Reglamento de Estudiantes (2008), el Plan General para la Reforma Integral de la UNAH (2005) y en las Normas Académicas (2014).

La Ley Orgánica establece en su artículo 4, que la UNAH se fundamentará en los principios de libertad de cátedra, investigación, universalidad de la ciencia, representatividad, pluralismo, participación democrática, responsabilidad, equidad, igualdad de oportunidades, transparencia, rendición de cuentas, pertinencia, solidaridad y subsidiariedad. Por su lado, el Plan General para la Reforma Integral de la UNAH (CT-UNAH, 2005) apunta que la Universidad deberá fortalecer en el currículo “las categorías de género, equidad y justicia social, como idea, fuerza y motivación permanente en la lucha por la reducción de las desigualdades sociales” (p.42).

En el Modelo Educativo, aprobado en el año 2009, que orienta todo el quehacer formativo en la UNAH se instituye que el principio de equidad debe aplicarse y desarrollarse no solamente en relación con el acceso, sino aplicarse en los procesos y resultados de la universidad para superar y evitar exclusiones que reproduzcan o mantengan las inequidades existentes en el país. Asimismo, manda que como parte de un proceso de investigación permanente:

(...)se deberá estudiar en relación con la inequidad, otras variables directamente relacionadas con los sujetos de la educación tales como: la matrícula, la situación de los aspirantes que logran el ingreso o el índice de

permanencia, el ausentismo, abandono, desaprobación, repitencia y otros aspectos relacionados con la vida misma de los sujetos: su historia, sus condiciones socioambientales, estratos socioeconómicos de pertenencia, género, pertenencia étnica, salud física, capital cultural y familiar, capital social, entre otras(...), lo cual permitirá la toma de decisiones que conduzcan a privilegiar una gestión democrática y participativa, dentro de un clima que favorezca el desarrollo de la equidad (p.29).

También es un mandato señalado en las normas académicas de la UNAH aprobadas en el año 2014 garantizar en todas las carreras que se ofrecen un proceso o tratamiento educativo que promueva el respeto a la diversidad y una inclusión con equidad. De igual forma en su artículo 9, establece que uno de los fines de la educación que brinda la UNAH es “el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad, pluriculturalidad y la inclusión con equidad, como fundamentos para la justicia, paz, convivencia social y construcción de ciudadanía”. Asimismo, en el artículo 86 manda que “...debe verificarse que las carreras en su funcionamiento contribuyan al desarrollo humano sostenible, a la interculturalidad, a la inclusión social, enfoque de género, desarrollo económico local...”. Mientras tanto el Reglamento de Estudiantes en su artículo 7 señala en su literal m y v respectivamente que los estudiantes tienen derecho:

A no ser discriminados en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad, así como a la igualdad de derechos y deberes sin más distinción que la derivada de la modalidad de la enseñanza que cursen y de las normas académicas para su permanencia y egreso, así como las condiciones de buena conducta que deben observar.

A recibir una atención especial en caso de embarazo o en situaciones personales de grave dificultad o discapacidad, de modo que se les preste asesoramiento en los estudios de sus asignaturas. Facilidades para la realización de las clases prácticas y adecuación de fechas para la realización de pruebas y exámenes.

Como se evidencia en lo expuesto, la UNAH muestra un avance sustantivo en lo que respecta a la normativa sobre la equidad como un principio que debe primar en todo el proceso formativo de los estudiantes. El gran desafío se orienta a hacer vivencial y práctica esa legislación en el quehacer académico cotidiano en la UNAH a través de la aprobación de políticas educativas para la equidad, es decir, políticas de acción afirmativa con la asignación presupuestaria correspondiente.

“Tenemos que posicionar en la agenda universitaria que además de ser un principio institucional, la equidad es un tema también de derechos, y ahí trabajar lo que son los derechos de los estudiantes, de la comunidad universitaria en su totalidad, pero también de la educación superior como bien público y social y como derecho humano. Viene toda esta dimensión de derecho que hay que trabajarla, incorporarla, traducirla en mecanismos concretos de promoción, defensa y garantía de esos derechos” (Autoridad-Entrevista 10).

“El comisionado hace campañas. Ahorita capacitó, este año, a 9,000 personas nivel nacional sobre temas de derechos y deberes en lo cual va incluido el enfoque de respeto a las personas de grupos vulnerables, o sea, no discriminación” (Autoridad-Entrevista 7).

“A estos estudiantes (étnicos y con discapacidad) se les debe asignar tutores, porque ellos hasta en los procesos administrativos necesitan ayuda, a quien acudir..., vienen con graves problemas de salud y a veces uno tiene que atender ese tipo de necesidades sin que le hayan sido asignadas, sencillamente por cuestión de principios humanitarios que uno tiene.

“a Universidad debe planificar todo como un gran proyecto. Debe asignar tutores que le vayan acompañando en su vida universitaria; además de que ellos deben de tener cursos particulares en estas competencias lingüísticas, de la lectura de la redacción, porque son habilidades necesarias para tener éxito en todos los estudios que ellos vayan realizando. No importa de qué carrera sean, pero hay que leer y escribir correctamente para poder hacer exámenes, tareas, este tipo de cosas” (Docente, entrevista 5).

“Un programa de capacitación donde estemos todos y todas unidos. Porque esas clases de Estudios de la Mujer sólo las llevan mujeres, casi siempre. Quizás en algún momento puede ser una asignatura obligatoria para los estudiantes varones. Entonces recapitulando: una guardería, la ampliación de la escuela y un programa de capacitación para empoderamiento de los derechos de la mujer para hombres y mujeres” (Estudiante, grupo focal estudiantes mujeres).

En este tema de normativa la UNAH avanza además en el proceso de elaboración de una política de equidad, recomendación derivada de un reporte institucional sobre las prácticas de equidad y cohesión social (Iriarte y Calderón, 2011). Asimismo, derivado del Acuerdo CU-O-092-010-2009, la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles creó en el año 2015 el Programa de Inclusión para generar los apoyos a los estudiantes de grupos étnicos, ya que solamente el grupo de estudiantes con discapacidad tenía apoyo a través del PROSENE, creado hace 19 años.

Al contrastar lo establecido en las normas institucionales con las vivencias de los estudiantes, docentes y autoridades se evidencia una distancia larga de coherencia institucional entre la teoría y la práctica sobre la equidad. Esta situación amerita volver la mirada hacia las leyes y políticas generales que sobre la equidad, en su sentido integral ya promulgó la UNAH; además priorizar acciones de diferenciación afirmativa para que la equidad educativa sea parte de la realidad educativa de los estudiantes de la UNAH.

4.2.4.8 Clima educativo, accesibilidad, lengua, cultura y currículo

Al ahondar en las expresiones de los actores educativos de la UNAH, estudiantes docentes y autoridades, se va advirtiendo la necesidad de acelerar el paso hacia la concreción de acciones que posibiliten la equidad educativa en el proceso educativo y permanencia de los estudiantes de grupos vulnerables, con especial énfasis en los grupos de estudiantes de grupos étnicos, discapacitados y mujeres. En el caso de las estudiantes mujeres es necesario ahondar en aspectos como por ejemplo el tiempo que permanecen en la UNAH para su titulación, tarea pendiente de la UNAH. Los datos de los anuarios estadísticos de la UNAH 2010-2015 muestran que la matrícula y graduación de mujeres es arriba del 50% comparada con la de los hombres, datos que se relacionan con la tendencia de feminización de la educación superior en Iberoamérica (Bruner, 2011, 2016),

Aspectos que emergen con fuerza en la voz de los estudiantes de estos grupos vulnerables es asegurar un clima educativo que favorezca la equidad para que los estudiantes de estos colectivos logren concluir sus estudios en igualdad de oportunidades que el resto de estudiantes; asimismo el respeto a la lengua y cultura de los estudiantes que provienen de grupos étnicos, el mejoramiento de las condiciones de accesibilidad especialmente para los estudiantes ciegos y de movilidad reducida, son; al igual que la demanda de más y mejores servicios de apoyo institucional para atender las necesidades educativas particulares de estos alumnos.

Ofrecer un clima educativo favorable para los colectivos estudiantiles de sectores vulnerables, especialmente los de grupos étnicos y discapacitados, es vital, ya que ellos

deben lograr una adaptación socioemocional para su permanencia en la UNAH. Para ello hay un peso sustantivo de las interacciones entre iguales, es decir, entre estudiantes-estudiantes y el profesor (Arancibia, Rodríguez, Fritis, et al., 2013).

Es así como se analiza la relación y el apoyo que se establece y reciben los estudiantes de estos grupos en el salón de clases, tanto por parte del docente como parte de los estudiantes.

En este sentido, se puede evidenciar que hay un avance aún limitado en cuanto a la atención consciente y adecuada que el docente debe brindar a los estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos, en función de su situación de desventaja frente a los otros estudiantes. De esto deriva el reto y la urgencia de desarrollar y fortalecer los procesos de capacitación docente en temas de equidad y atención a estudiantes de colectivos vulnerables, a fin de generar la sensibilización, compromiso ético y solidario en el profesorado universitario y sector estudiantil para con estos grupos de alumnos.

“Tenemos todo tipos de maestros. Tenemos desde el maestro indiferente que no le gusta tener una persona con discapacidad dentro de su aula. Tenemos el maestro que es consciente que realmente toma en consideración a la persona con discapacidad y trata de realizar todas las adecuaciones que él necesita; a la vez trata de que los compañeros de clase sean un apoyo para este estudiante. Hemos tenido de todo tipo de maestro.

Ahorita podría decir que la mayoría son maestros conscientes, porque siempre han quedado maestros indiferentes, o aquel maestro que desde el inicio le dijo al estudiante, 'otro estudiante ciego, y ahora que voy a hacer', o 'vos que estás haciendo aquí deberías estar en el mercado con un canasto de naranjas', cosas así como ¿'y vos qué esperas? el examen lo puse ayer'- o dan el examen al estudiante en un tamaño de letra que nunca va a ver” (Autoridad-entrevista 8).

“En materia de discapacidad, si le puedo decir que tuvimos el caso de un estudiante sordo donde un profesor lo trataba mal en la clase, entonces todos los estudiantes se pusieron de acuerdo, presentaron la queja y el profesor fue cancelado por lo que hizo, porque avergonzaba al muchacho” (Docente, entrevista 2).

“Tenía un profesor que cuando yo pronunciaba ciertas palabras él me quedaba viendo como si yo fuera algo raro...Y lo digo porque, él entró

a la clase una vez y dijo: 'Huy tengo un negro en mi clase', así lo dijo despectivo, y eso sí me dolió bastante, porque de la comunidad donde yo vengo todos somos iguales ,ahí hay mestizos en mi pueblo y no se les trata de la manera en que nos tratan aquí a nosotros y ellos son minoría, allá se les trata igual" (Estudiante, grupo focal estudiantes grupos étnicos).

Los estudiantes consultados reconocen el apoyo que reciben de la mayoría de sus docentes y de los compañeros de clases, pero también señalan poca colaboración de otros profesores. Se nota en sus miradas y expresiones que no demandan regalías y privilegios, solamente respeto a sus derechos por su situación de desventaja en relación con el resto de estudiantes. "En ingeniería el trato hacia la mujer siempre se va a ver de una manera más distinta que el trato hacia un hombre, por las razones que sean, porque la mayoría de los docentes en Ingeniería son hombres" (Estudiante, grupo focal mujeres). "Desde un principio siempre me han apoyado, hay compañeros que ya han llevado la clase y cuando les pregunto sobre algo siempre me explican, en mi carrera si hay mucho compañerismo, se llevan bien conmigo y yo con ellos" (Estudiante, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

"En equidad estamos un poquito mal. Hay una ley de equidad, pero en mi carrera, los licenciados me dicen: 'con usted vamos a trabajar diferente'. Entiendo que hay cosas que se merecen un método especial, pero otros no. Hacer un grupo de trabajo para exponer en grupo yo no veo que eso requiera un "usted va a trabajar aparte"; mis catedráticos la mayoría hacen eso. O lo van refiriendo a uno 'usted váyase para donde el otro catedrático por esto y esto', 'vaya donde la coordinadora a ver qué le dice'" (Estudiante-grupo focal grupos étnicos).

"Concientizar a los docentes de la importancia que estos grupos salgan adelante, y que tengan toda la ayuda que necesitan. Muchas veces se pierde la parte humana por parte del docente al alumno y sólo lo miran como un número, no como un individuo de estudio" (Docente, entrevista 3).

Un elemento que se observó es que la colaboración y clima educativo favorable o no favorable difiere en función de la carrera y docente. Por la particularidad de su discapacidad, los estudiantes ciegos y sordos enfrentan mayor dificultad en la interacción con sus compañeros y docentes en el salón de clases.

Para ejemplo se observó, en una clase, una atención permanente y atenta del docente hacia la estudiante no vidente, este dirigió varias consultas a la estudiante, explicaba la clase en voz fuerte, pues entendía que la estudiante no vidente grababa su clase. En esta clase muchos de los compañeros saludaron a la estudiante no vidente. Caso contrario, se observó en otra clase de la misma carrera donde prevaleció un clima frío hacia la estudiante no vidente. Ella se sentó de manera tímida en su pupitre, mientras los estudiantes pasaban, uno que otro la saluda, pocos eso sí; mientras el profesor dictó su clase, pasó desapercibida la presencia de la estudiante no vidente. Ella no logró ubicarse en la fila de pupitres cerca del profesor desde donde por supuesto la grabación de su clase hubiese sido más clara. “Esta clase me estresa por dos motivos: es una clase difícil y los compañeros poco amigables”, comentó la estudiante (Guía de observación 1). Yo no tengo amigos en la carrera” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

Igual ambiente y relación distante se observó en otra asignatura del área de formación general donde el estudiante sordo con el apoyo de su intérprete, se ubicó en la primera fila. Era un día de clase de revisión de examen; el profesor explicó luego sobre un viaje voluntario que se haría de la asignatura. La intérprete le iba indicando al estudiante sordo lo que el docente señalaba, este alzó su mano varias veces para consultarle al docente detalles del viaje, era lógico que por su situación necesitaba más información, al rato el docente se percató de la consulta del estudiante sordo y de manera poco amplia le respondió (Guía de observación 3).

En otras carreras, siempre del área de humanidades, se observaron varias clases de un estudiante con movilidad reducida y problemas de escritura, producto de un problema neurológico denominado Leucodistrofia, detectado casi a los 3 años de edad, según relató su madre. La colaboración docente y de estudiantes fue permanente hacia el estudiante. Las tres clases observadas estaban a cargo de docentes mujeres (Guía de

observación 4). A este estudiante que se moviliza en silla de ruedas el departamento respectivo le programa sus asignaturas en el primer piso donde funciona la carrera.

Las clases donde se observó mayor atención a los estudiantes discapacitados eran atendidas por docentes mujeres; las dos asignaturas donde se notó mayor indiferencia docente estaban a cargo de profesores varones.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes participantes, se evidencia también, que en la medida que el alumno ya está en las asignaturas de carrera el trato docente va mejorando; igual la relación docente mejora cuando este ya registra experiencia en la atención de estudiantes con discapacidad.

“Desde el momento que entré a la universidad no he tenido problema con ningún licenciado, mucho menos con alumnos, ni compañeros, el trato ha sido por igual”.

“En el caso mío, los licenciados de mi carrera no he tenido ninguna complicación con ellos, porque en la carrera de Historia ya estuvo otro compañero ciego que ya es licenciado en Historia, entonces ellos ya saben cómo trabajar con una persona ciega”.

“Yo con mis compañeros nunca he tenido ninguna complicación porque en mi carrera nos apoyamos unos a otros; con los licenciados de mi carrera, tampoco.

Cuando yo era de primer ingreso (este es mi segundo año) sí tuve un problema con un licenciado de Ciencias Políticas, que él empezó como a querer decirme que nosotros debíamos saber con qué licenciado teníamos que llevar la clase, porque nosotros pertenecíamos a este programa (PROSENE); como queriendo decir que nosotros teníamos que tener un licenciado específicamente. Él era de la opinión que quizás nosotros no deberíamos estar como los demás. Yo la única opción que tuve fue retirar la clase, porque no podía continuar con el licenciado, porque me iba a complicar mucho la clase” (Estudiante-grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

“Al principio fue bastante difícil porque no tenía experiencia para tratar con este tipo de estudiantes, luego ya agarré experiencia. (Entendí) que tenía que gesticular bien, buscar estrategias para que ella (la alumna con discapacidad) aprendiera. Y no la podía evaluar como se evaluaba a los demás, sino que tenía que darle algún tipo de plus”(Docente, entrevista 3).

“Los estudiantes les ayudaban con la notas, les ayudaban con las grabaciones y esto creo que es como el primer espacio, y la otra es hablar con los mismos estudiantes con capacidades especiales, para que ellos mismos nos digan en que cosas podríamos, nosotros como docentes, apoyar” (Docente, entrevista 1).

El rol docente es vital para generar el clima educativo de confianza que apoye la permanencia de los estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos. La ausencia de la comprensión docente y de un clima favorable que genere confianza y empatía docente-alumno y la ausencia de acciones de diferenciación positiva, puede obligar, en algunas ocasiones, a que estos estudiantes cancelen o abandonen asignaturas, ante el temor de reprobarlas. Pero también, hay testimonios de estudiantes que valoran el trabajo de sus docentes y están conscientes que muchas veces sus profesores actúan de forma poco comprensiva, porque no se les ha capacitado en estrategias pedagógicas para atender las particularidades de un estudiante con discapacidad.

“No hay capacitaciones a los licenciados. Yo llegué a la carrera de Letras, soy la primera estudiante con ceguera total, y cuando yo llegué: ¡no! ¿y usted cómo va hacer y usted qué va a hacer? Las personas no están empapadas en el tema, yo sé que tal vez ellos (los docentes) tengan licenciaturas, maestrías, pero creo que lo que hace al final a la persona es la experiencia, cuando ya ha tenido un contacto con una persona con discapacidad” (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Yo llevo cuatro clases, tres de los licenciados es primera vez que tienen una persona ciega, entonces hay uno de ellos que yo siento que como que no halla qué hacer conmigo; él siempre me dice a usted la voy a evaluar diferente. Entonces el primer examen con él, me lo hizo al siguiente día, pero en esta segunda unidad es más práctica que teórica, hoy fue el examen, pero me dijo que después me iba a dar lo que yo iba a estudiar, porque él no sabe cómo evaluarme” (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Concientizar a los docentes de la importancia que estos grupos salgan adelante, y que tengan toda la ayuda que necesitan. Muchas veces se pierde la parte humana por parte del docente al alumno y sólo lo miran como un número, no como un individuo de estudio” (Docente, entrevista 2).

“La capacitación docente definitivamente es necesaria, falta capacitación y comprensión de esta situación”(Docente, entrevista3).

“Ahorita podría decir que la mayoría son maestros conscientes, porque siempre han quedado maestros indiferentes, o aquel maestro que desde el inicio le dijo al estudiante 'otro estudiante ciego, y ahora que voy hacer' o 'Vos que estás haciendo aquí deberías estar en el mercado con un canasto de naranjas'” (Autoridad, entrevista 6).

4.2.4.8.1 Lengua y cultura

En el caso de los estudiantes de grupos étnicos, el clima educativo en el salón de clases demanda el conocimiento y comprensión de los docentes con estas culturas y lenguas autóctonas, ya que de lo contrario se corre el riesgo que por el mismo desconocimiento, se genere un ambiente poco amigable con el estudiante y que le afecte su parte emocional incidiendo en reprobación de asignaturas o abandono de la universidad.

“Cuando el estudiante ya ingresa a la universidad, son nuevos retos que se le presentan. Para empezar la dificultad de las clases, porque no todas las personas pueden hablar bien el español, que es lo que se maneja en la universidad. En mi caso, siento que fui muy bendecida porque mis padres se empeñaron en enseñarme los dos idiomas, tanto español como el misquito, entonces a la hora de ingresar yo no tuve problemas en ese aspecto, pero hay otras personas que sólo manejan el misquito o el garífuna, o los otros idiomas, es ahí dónde viene el problema.

El licenciado (profesor) puede estar hablando, explica bien y todo pero ¿qué pasa? no está llegando la información necesaria al estudiante; ¿por qué?, porque el estudiante puede hablar solo el misquito o el garífuna u otros idiomas. Entonces a la persona le está costando aún mucho más, y cuando se llega ahí, tiende a haber un decaimiento emocional, por decirlo así.

Está la dificultad de las clases que se imparten en español, tampoco pretendo que todas las clases de la carrera se impartan en la lengua materna verdad, pero sí en las generales porque se llega a tener bastante problema en eso” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Debemos tener un grupo más fortalecido, de mayor y mejor atención a estas personas (estudiantes de grupos étnicos), porque es cierto, ellos tienen que aprender esta nueva concepción de este mundo que es distinto al de ellos, pero también tenemos que ser respetuosos con la concepción de ellos” (Autoridad, entrevista 8).

“Nosotros (Docentes de Letras) hemos sido formados en este tipo de grupos étnicos, hemos estudiado sus culturas, llevamos clases como una que se llama Etnolingüística, la relación con la cultura, de la lengua, del pensamiento. Entonces nosotros entendemos ese proceso, pero hemos escuchado que en otras carreras si ha habido dificultades y dificultades en el sentido de discriminación” (Docente, entrevista 5).

De acuerdo con Córdova, Barahona y Euceda (2003) de las nueve etnias del país, “los lencas y los Nahuas no hablan su idioma materno, los restantes registran porcentajes de hablantes que oscilan entre el 2% (caso Chortí) y 90% caso misquito, es importante decir que en porcentajes elevados se ubican a los Negros de Habla Inglesa, los Pech, los Garífunas y los Tawahkas” (p.1).

Son los estudiantes de esos grupos étnicos que conservan en mayor medida su lengua y cultura autóctona como los misquitos, quienes enfrentan mayores dificultades en la universidad por esa condición de predominio de su lengua autóctona. “Yo creo que en la universidad no hay una evidencia, más que cuestiones muy aisladas de que a este tipo de estudiantes se les da un tratamiento marginal o discriminatorio” (Autoridad, entrevista 9).

“Tampoco voy a negar que más de alguna vez se me ha salido alguna palabra, palabra que tal vez no lo pronuncié bien, no lo dije bien, y hago referencia porque en la clase de inglés me pasó, yo todavía incluso tengo problemas para decir los números. Para pronunciar bien los números de 20 en adelante tengo problemas, entonces yo, para decir algún número hago cierta pausa y digo el número.

Al hacer esto el licenciado de la clase de inglés me quedó viendo como ¿qué te pasó?, ¿por qué no continuaste?, ¿por qué hiciste esa pausa? Yo hice la pausa, porque si lo digo corrido sé que me voy a equivocar. Pero sí, me pareció un poco, como una falta de respeto hacia mi persona, de que ese licenciado teniendo incluso ese grado de educación haya hecho eso a mi persona. Yo en ese momento no pude decirle nada, como dije me sentía apenada porque hizo un comentario sobre mi forma de hablar.

Pero de ahí siempre he dado lo mejor; pero imagínese mantener una conversación es mucho más difícil cuando uno no maneja el español bien, en eso sí hay que concientizar un poco a los docentes de la Universidad Nacional “(Estudiante misquita-grupo focal grupos étnicos).

“Tenía un profesor que cuando yo pronunciaba ciertas palabras él me quedaba viendo como si yo fuera algo raro; él entró a la clase una vez y dijo: 'uy tengo un negro en mi clase', así lo dijo despectivo y eso sí me dolió bastante (Estudiante-grupo focal grupos étnicos).

“Hemos escuchado que en otras carreras si ha habido dificultades y dificultades en el sentido de discriminación. De que los escuchan hablar y al escucharlos hablar y 'es dialecto lo que están hablando', ya dialecto es una palabra discriminatoria, despectiva porque están discriminando a la lengua de ellos. También por el color de la piel, por las costumbres. De los misquitos dicen que son brujos, que es peligroso ir a las comunidades de ellos, ese tipo de cosas si se dan” (Docente, entrevista 5).

El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina precisa que son 420 lenguas autóctonas habladas en la región latinoamericana (UNICEF, FUNPROEIB, 2009 en SITEAL, 2012). Asimismo, de acuerdo con SITEAL en la región habitan entre 40 y 50 millones de población indígena agrupada en 410 grupos étnicos, (SITEAL, 2012).

Generar un clima universitario con equidad para los estudiantes de los grupos étnicos, pasa también por vencer patrones culturales y estereotipos que han perseguido por años a etnias como las misquitas y garífunas “Hay ciertos estereotipos que la sociedad hondureña tiene ya concebidos que se han arrastrado desde la época colonial, nuestras sociedades son bien clasistas y bien racistas” (Docente-entrevista 5). También SITEAL (2012) sostiene que los siglos de discriminación y dominación de las poblaciones indígenas tienen su raíz en la colonización.

De los misquitos dicen que son brujos, que es peligroso ir a las comunidades de ellos. Ese tipo de cosas se dan por desconocimiento y valoración de la cultura y los valores de ellos. Yo creo que esto no sólo es a nivel de la universidad, sino de todo el país, que no valoramos ese tipo de manifestaciones culturales y seguimos pensando que nuestra cultura mestiza es superior a la del resto y que nosotros somos mejores que los demás. Esto se ve reflejado en todos los aspectos, ellos (los grupos étnicos) han sido marginados por este tipo de situaciones y son pensamientos que vienen desde la colonia. Los españoles vinieron a implementar ese tipo de pensamientos y ha sido transmitido y arraigado tan fuertemente de generación en generación, que a veces nosotros los seguimos manifestando inconscientemente.

Nos decía una muchacha garífuna 'la gente cree que las muchachas negras somos calientes', esas connotaciones de tipo sexual que se les da, entonces para ellas eso es ofensivo, bueno para nosotros también" (Docente-entrevista 5).

"Nosotros tenemos ese miedo de expresarnos muchas veces, por sentirnos como marginados o burlados de cierta manera. Incluso, en las conversaciones entre amigos uno tiene ese miedo a sentirse rechazado" (Estudiante, grupo focal grupos étnicos).

"Ya tenemos organizaciones misquitas de estudiantes universitarios que han participado en eventos centroamericanos incluso, tenemos también grupos garífunas que están ya haciéndose visibles en diversos eventos. Ahora mismo se está relanzando la asociación de estudiantes garífunas.

Cuesta más en las demás organizaciones de pueblos Lencas y Pechs. Ha sido más difícil y curiosamente, a veces aunque a la hora de Admisión ellos se identifican con un grupo, a la hora de reconocimiento, ellos mismos como que no dicen que son de esos pueblos, porque sienten que puede como revertirse verdad, y de repente tienen un prejuicio de que por esa condición de ellos van a ser maltratados" (Autoridad, entrevista 9)

La denuncia de discriminación ante el Comisionado Universitario es el mecanismo de apoyo institucional que tienen los estudiantes de estos grupos étnicos o de cualquier grupo vulnerable, para hacer prevalecer su derecho a la no discriminación y a un trato justo y equitativo.

"El único indicador que manejamos en estos momentos son las denuncias que se presentan ante el comisionado universitario que tampoco ha tenido una línea de trabajo alrededor de estos grupos de estudiantes. Sí se ha hecho como en temas de acoso sexual o diversidad sexual. Por eso dentro del proyecto de inclusión se está trabajando con el comisionado una estrategia sobre derechos de los grupos vulnerables y vulnerados dentro de la universidad que está planificado ya su implantación para el segundo semestre de 2016. Lo importante es que está y se está trabajando ya en el diseño de la estrategia" (Autoridad-entrevista 10).

"Tuvimos el caso muy sonado de la persona de facultad de Humanidades y Arte, el caso del docente de arquitectura que pues se mostró que daba un trato discriminatorio a un estudiante afro-hondureño. Nosotros atendimos ese caso, ellos lo elevaron a las instancias externas, igual le dimos apoyo para las disculpas públicas que se dieron" (Autoridad-entrevista 7).

“Muchas veces por miedo a la exclusión tenemos que adaptarnos totalmente aquí. Hablar como ellos (los mestizos), estar como ellos, y adoptar un estilo de vida como ellos. Tenemos miedo. Tenemos miedo de expresarnos, miedo a proyectarnos, o sea ser lo que nosotros somos” (Estudiante, grupo focal grupos étnicos).

Pese a estar conscientes de sus derechos, los estudiantes casi no acuden a estas instancias y prefieren ir sorteando cada obstáculo en sus clases y con sus profesores, muestra de ello es que son escasas las denuncias que en este aspecto se interponen ante el Comisionado Universitario. El informe anual del Comisionado Universitario reporta en 2015 un total de 15 denuncias de discriminación, aunque no se precisa de qué grupo vulnerable proceden las mismas.

Los estudiantes de los grupos étnicos consultados, además reclaman que a pesar de ser diferentes y estar amparados en normativas internacionales como el Convenio 169 de la OIT, se les imponga la adaptación a la cultura mestiza.

A estas alturas, ya se nos hace como común y normal todo, porque ya nos acostumbramos a que, aunque seamos diferentes, hablemos distinto, tengamos diferentes creencias, nos van a tratar igual.

Yo me siento como uno más, como cualquier estudiante más, en otras palabras, sea como sea tengo que buscar cómo adaptarme. (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Al principio uno ve las dificultades que tienen, sumamente grandes en cuanto a lectura y escritura, en la forma de comunicarse... La lengua es determinante y la forma de pensar también, porque ellos (estudiantes de grupos étnicos) analizan de una forma diferente a la de uno, y no es que sea una mejor o peor, sino que uno tiene que tomar en cuenta esos elementos culturales” (Docente, entrevista 5).

“Una de las características de estos grupos para ser identificados como grupos vulnerables y vulnerados a nivel nacional e internacional es el poco ejercicio de derechos que estos grupos tienen, entonces difícilmente van a hacer una denuncia o van a elevar una voz de protesta por su propia condición de grupo vulnerables y vulnerados, entonces la estrategia es promover en estos grupos su conciencia de ser sujetos de derechos, apunta hacia ello la estrategia que se está diseñando en la UNAH”(Autoridad, entrevista 10).

Y es que la valoración de la diversidad cultural es un tema de reciente abordaje en las políticas educativas de América Latina (SITEAL, 2012) y en el caso de la educación superior comienza a cobrar fuerza a finales de la década de los años 80 cuando algunos países y universidades públicas y privadas comienzan a dar un abordaje interno y especial a estudiantes de poblaciones indígenas y afrodescendientes, estableciendo entre otras medidas políticas de cupos especiales y programas de becas para que estos logren ingresar y culminar estudios superiores (Mato, 2008, 2012).

Los estudiantes de los grupos étnicos que aún conservan su lengua autóctona, como los misquitos y garífunas, se ven obligados a abandonarla, pues sus estudios universitarios tanto a nivel de clases como de materiales educativos deben cursarlos en un cien por ciento en el idioma español.

Al consultar en el Sistema Bibliotecario sobre el acervo bibliográfico disponible en lengua misquita se precisó que no abunda en la biblioteca de la UNAH, y se refirió únicamente el libro sobre la vida del hondureño Alfredo Landaverde, luchador contra el narcotráfico, escrito por Hilda Caldera y traducido a la lengua misquita.

Una línea de acción afirmativa que la UNAH puede impulsar para apoyar el proceso educativo de los estudiantes de grupos étnicos es establecer y promover como política educativa de equidad la producción de material bilingüe, que a la vez apoya la conservación de las lenguas que aún conservan algunos pueblos originarios, parte de la riqueza multicultural y diversidad étnica de América Latina. Desde las conferencias mundiales de educación superior se manda a preservar nuestra cultura autóctona.

4.2.4.8.2 El clima educativo en la equidad de género

En el caso de la equidad de género, el ambiente educativo ha ido mejorando, sin embargo, de acuerdo a las estudiantes mujeres consultadas persisten prácticas de inequidad de género en áreas como la de las ingenierías.

Por lo menos en ingeniería el trato hacia la mujer siempre se va a ser de una manera más distinta que el trato hacia un hombre, por las razones que sean; porque la mayoría de los docentes en ingeniería son hombres,

pero cuando la docente es una mujer es un trato totalmente distinto hacia los hombres y un trato totalmente distinto hacia las mujeres.

Y eso se ve reflejado en lo siguiente: a mí me paso que en dos clases preferí quedarme que ir al cubículo del docente, porque ir al cubículo del docente significaba que el docente podía hacer cualquier cosa con mi cuerpo. Porque se ha escuchado ese tipo de cosas en matemáticas, en ingeniería, en las físicas.

La mujer en ingeniería, por las que puedo hablar, siempre va a tener, eso de estar un poco más atrás, y ponerse detrás del hombre, en vez de estar a la par del hombre como debe ser equitativamente, pares. Al final de todo esto, a la universidad, me parece a mí, le falta bastante para lograr la equidad” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“Yo quizás no he tenido muchos problemas, pero me ha tocado escuchar problemas que otras compañeras han tenido desde el acoso de sus docentes.

Mi prima se retrasó un año y medio, porque una ingeniera, que era mujer, que daba electromagnetismo no la dejaba pasar porque simplemente le decía 'usted se cree muy bonita', y ella era la única persona que daba la clase. Al final esa ingeniera se terminó metiendo con todos, y cuando se metió con tres hombres, fueron los primeritos en dar el salto y rapidito la sacaron” (Estudiante-grupo focal mujeres).

Siempre en el campo de las ingenierías, en la relación con los compañeros estudiantes, las alumnas consultadas en el grupo focal consideran que siempre tienen que luchar porque se reconozca su capacidad y derechos en condiciones de igualdad.

“Es cierto a la mujer se le limita su forma de vestir para venir a la universidad, ¿por qué no me puedo venir en vestido o en falda? –ah, porque es muy corto y es como que ya le estoy enseñando todo al docente-.

Las mujeres en ingeniería casi todas nos vestimos de *jeans*. Pero eso de a poco va cambiando y pasa que de repente hay más mujeres estudiando ingeniería. Y pasa que a las mujeres que son más femeninas, les dicen, 'es que esa *man* sólo viene a modelar y fijo le va mal en sus clases.

Los hombres (estudiantes varones) se les pegan a las mujeres porque las mujeres estudiamos más. Pero estudiamos más porque tenemos que luchar por nuestros derechos en un aula donde deberían ser los derechos iguales para todos y para todas; por lo mismo, porque el docente- el ingeniero-, siempre le va a ir a preguntar a una mujer esperando que la mujer no le conteste y para después humillarla y decirle que no sabe

nada, que para que estudia ingeniería. Entonces las mujeres estamos así alerta y al final quienes sacamos mejores notas somos las mujeres, a pesar que somos una minoría en ingeniería” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“Habrá que ver como los profesores desarrollan esos temas en sus clases, porque siempre hay ciertos valores que van reflejando esas costumbres machistas, hay que trabajar la parte cualitativa porque en números si sabemos que hay equidad. El acceso para mujeres y hombres es igual, y es más se están viendo más mujeres, hasta graduadas. El estudio sería de cómo se está tratando en la academia ese principio de equidad” (Docente, entrevista 5).

“En mi carrera hay un inglés técnico que hay que llevar y ese inglés sólo lo da un licenciado. Yo no he llevado esa clase por miedo también. Por las experiencias de otras compañeras es que él si se engancha con algunas cinco estudiantes, siempre dicen que las agarra, y si usted no les da lo que él quiere, las deja; entonces esa es una limitante, porque sólo él da esa clase, no es que puedo llevarla con otro. Es una limitante porque como puedo seguir mi carrera, sino le doy a él lo que él quiere, entonces ese es un factor bastante limitante” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“La UNAH se jacta de que tiene un Comisionado Universitario, pero el Comisionado Universitario es para proteger a docentes como a estudiantes, pero pareciera que sólo protegen docentes, porque no hacen mucho, hacen bien poco por proteger al estudiante respecto a eso. Porque la culpa del acoso siempre la tiene la mujer” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“Ha habido denuncias reiteradas de acoso sexual de docentes varones a estudiantes mujeres, sin embargo, consideramos que la universidad con la figura del Comisionado Universitario ha posibilitado que eso gradualmente no quede en la impunidad. Ha habido sanciones, ha habido despidos, hay en proceso una cantidad de docentes denunciados y creo que paulatinamente las mujeres que son víctimas de acoso ya se les está quitando el miedo de la denuncia y eso ha sido importante en la UNAH. Es otro elemento de protección de derechos a sectores vulnerables como este del acoso sexual.

La Universidad suscribió un convenio y tiene una ley especial sobre acoso sexual, hay personas laborando para la protección de este derecho, y realmente, creo que se ha ido disminuyendo. Todavía existe, pero si comparamos a como estábamos ha habido un avance notable en materia de este tipo de desviaciones y de perversiones que a veces se dan en instituciones tan masivas como la universidad” (Autoridad-entrevista 9).

“Somos la única universidad y de hecho la única institución que tiene un reglamento contra el acoso sexual, ninguna otra la tiene” (Autoridad, entrevista 7).

La UNAH en el año 2011 aprobó el Reglamento Especial para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar el Acoso Sexual, a propuesta del Comisionado Universitario, instancia donde opera la unidad contra el acoso sexual que tiene como función recibir e investigar sobre las denuncias de acoso sexual; asesorar e informar a los denunciantes y víctimas sobre sus derechos y obligaciones; resolver por delegación sobre la comisión o no del acoso sexual alegado, identificar a los responsables y emitir las recomendaciones sobre la sanción disciplinar que deban aplicarse.

En los informes anuales del Comisionado Universitario aparecen a partir de 2012 denuncias sobre acoso sexual, pero en un porcentaje que no supera el 1% del total de las denuncias y casos que atiende esa instancia. Para el caso en 2015 se registran 74 denuncias de acoso sexual (Comisionado Universitario, 2015).

La mirada de las estudiantes mujeres consultadas coincide con los datos oficiales, ya que pese a que se conoce de manera empírica la problemática del acoso sexual en la UNAH, no existe aún una cultura de la denuncia, en parte porque el Comisionado Universitario no tiene carácter coercitivo sólo investiga y recomienda, llegando las denuncias hasta ese nivel “porque a pesar de que se denuncia a docentes, los docentes siguen ahí dando clases” (Estudiante-entrevista grupo focal mujeres).

4.2.4.9 Capacitación y sensibilización docente: puntos en demanda

La situación se refleja compleja en la relación de enseñanza y aprendizaje entre los docentes y los estudiantes de los grupos vulnerables, especialmente con estudiantes discapacitados y de etnias con prevalencia de su lengua autóctona. Desde las expresiones de estos dos actores se puede evidenciar que entran en juego aspectos como la particularidad disciplinar de cada carrera, la experiencia docente en el trato con estudiantes diversos, la capacitación en atención a la diversidad, a la equidad y la sensibilización personal de cada profesor.

“Los profesores digamos que ya estamos acostumbrados a estar con ellos (estudiantes discapacitados) y los incluimos en todas las actividades. Yo le puedo hablar más por mi propia experiencia. Le digo Usted es un estudiante como cualquier otro acá, así que vamos a hacer las actividades reconociendo sus limitantes. Del ejemplo del docente viene la actitud del estudiante hacia ellos” (Docente-entrevista 4).

“Nosotros hemos sido formados en este tipo de grupos étnicos, hemos estudiado sus culturas, llevamos clases como una que se llama etnolingüística, la relación con la cultura, de la lengua, del pensamiento. Entonces nosotros entendemos ese proceso, pero hemos escuchado que en otras carreras sí ha habido dificultades y dificultades en el sentido de discriminación, de que los escuchan hablar, al escucharlos hablar 'y es dialecto lo que están hablando', ya dialecto es una palabra discriminatoria, despectiva, porque están discriminando a la lengua de ellos. También por el color de la piel, por las costumbres” (Docente-entrevista 5).

“Yo estoy satisfecho con mis profesores, a mí me toca llevar tres geografías: general, regional y geografía universal. El licenciado en Geografía Regional, como les explicaba, lo complicado eran los mapas, pero encontramos una forma, él puso su opinión y yo la mía y nos pusimos de acuerdo. Yo estoy satisfecho con ellos porque sí saben cómo trabajar conmigo, porque si hubiesen sido otros licenciados me hubiesen dicho 'yo no sé cómo vas a hacer', pero él se sentó conmigo a hablar para ver de qué manera yo no podía perder los puntos.

Incluso en la clase de geografía siempre se hace un viaje, hicimos un viaje a La Tigra y teníamos que ir hasta donde estaban las minas y el trayecto era un poco complicado, pero él me dijo 'no te preocupes', porque él siempre le da confianza al alumno con el respeto debido, entonces en broma me decía, 'no te preocupes que aunque sea amarrado te subimos'; él súper tranquilo y los compañeros se turnaban para guiarme, yo con mis licenciados estoy satisfechos hasta ahora, no sé los que vienen” (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Las universidades no estamos pensadas en su organización para atender a estos grupos, más bien muchas veces son vistos como estudiantes problemas o como personas problemas. Entonces necesitamos repensar la propia organización de la universidad para que funcione esa organización también en atención a esta diversidad y no sólo a la normalidad. Un poco romper ese paradigma de Foucault de lo normal y lo patológico, donde lo patológico o lo anormal es todo lo que no cabe, pero la universidad por su naturaleza es diversa y plural. Entonces la organización y el funcionamiento de la universidad tiene que adecuarse a esa diversidad de su población tanto de estudiantes, profesores y personal administrativo”(Autoridad, entrevista 10).

Desde la mirada del profesorado consultado y de los estudiantes, se refleja una necesidad para establecer y promover procesos de capacitación para una atención personalizada a los estudiantes de grupos vulnerables, especialmente a los estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos.

Desde la mirada del profesorado, la mayor dificultad la encuentran en la falta de conocimiento de estrategias pedagógicas para enseñar y evaluar a los estudiantes con discapacidad auditiva y no vidente. Y en el caso de los grupos étnicos, el poco conocimiento de las culturas y lenguas autóctonas, especialmente los misquitos y garífunas, pues como los mismos estudiantes señalan, se les conoce por aspectos superficiales y no por aspectos vitales de sus culturas autóctonas y afrodescendientes.

A través del PROSENE se le indica al estudiante con discapacidad que el primer día de clase se presente a su docente y le explique su situación particular. Posteriormente personal de PROSENE visita al docente y le da algunas orientaciones generales para la atención especial al estudiante de acuerdo con su discapacidad específica.

“A ellos (los estudiantes con discapacidad) se les da la indicación de que el primer día de clases, ellos se presentan con su catedrático. Ellos tienen que decirle, soy tal persona mi discapacidad es tal y necesito tales y tales apoyos para poderme desenvolver bien. Sabemos que hay muchachos que no lo hacen y por eso se enfrentan a los problemas.

Un muchacho reprobó inglés porque nunca se presentó con su maestro y nos dijo a nosotros como PROSENE que no fuéramos a hacer visita de aula porque ¿cuál es el siguiente paso después que el estudiante se presenta? Un miembro de PROSENE hace visita de aula, o sea que vamos donde el catedrático, hablamos de la condición de este estudiante y le decimos que su discapacidad es tal y que las adecuaciones que él necesita son tales y tales y tales.

Llevamos una notita donde le damos algunos lineamientos, sugerencias, porque como es tan delicada la situación, nosotros hablamos a nivel de sugerencia para el mejor desempeño en sus clases, trabajos y exámenes. Cuando el estudiante nos dice definitivamente que no quiere visita de aula no podemos hacer nada, más que esperar a ver qué pasa porque no podemos ir en contra de su decisión” (Autoridad-Entrevista 8).

Es complicado trabajar con ellos (los no videntes) porque a veces uno siente que no está preparado para enfrentar este tipo de situaciones. Las actividades que uno tiene que planificar para los estudiantes, la mayoría de los estudiantes no videntes no se adaptan a ellas.

El hecho de las lecturas, por ejemplo, uno tiene que preparar con anticipación esas lecturas para ellos y a veces uno no se da cuenta que tiene alumnos con necesidad especiales. Entonces llegan el primer día de clases y uno tiene su plan para alumnos que normalmente tiene. Entonces cuando llegan ellos (alumnos no videntes) lo primero que uno tiene que hacer es darles todas las lecturas para que se las pasen al sistema Braille, pero también eso es difícil porque a veces uno se las da y cuesta tanto que en PROSENE se las pasen porque no tienen suficiente personal, y aunque ellos quieran ayudar no se dan abasto para atender a tantos estudiantes” (Docente, entrevista 5).

“Yo llevo cuatro clases, tres de los licenciados es primera vez que tienen una persona ciega, entonces hay uno de ellos que yo siento que como que no haya que hacer conmigo; él siempre me dice 'a usted la voy a evaluar diferente'. Entonces en el primer examen con él, me lo hizo al siguiente día, pero en esta segunda unidad es más práctica que teórica, hoy fue el examen, pero me dijo que después me iba a dar lo que yo iba a estudiar porque él no sabe cómo evaluarme” (Estudiante, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

“La capacitación docente definitivamente es necesaria, falta capacitación y comprensión de esta situación” (Docente, entrevista 3).

Los docentes cuestionan no tener previo al inicio de clases de cada período académico la información que les indique si van a tener estudiantes con discapacidad o grupos étnicos para poder preparar las estrategias de aprendizaje para estos estudiantes. Esta falta de información y capacitación previa, impide al docente planificar actividades adecuadas para la particularidad de estos estudiantes, lo que tiene una implicación negativa para el proceso formativo de los alumnos en tanto no se logra preparar con antelación estrategias de atención personalizada para estos alumnos o la búsqueda de apoyos requeridos.

En el caso de los grupos étnicos no existe ninguna orientación, ya que fue hasta el año 2014, que en aplicación del Acuerdo CU-O-010-2009 que derivó el Proyecto de

Inclusión, que a través de la VOAE (Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles) se crea el Programa de Inclusión estableciéndose el área de apoyo a estudiantes de pueblos étnicos, unidad en proceso de estructuración.

La preparación, capacitación o inducción previa, la dotación de material de orientación sobre la atención a grupos vulnerables, la notificación previa al inicio de clases para preparar la atención diferenciada a los estudiantes que lo requieran por su condición, sea étnica o de discapacidad son elementos actualmente ausentes de los apoyos institucionales para que el profesorado de la UNAH pueda atender la diversidad de los alumnos. Actualmente sólo se dispone del apoyo limitado que da el PROSENE, que también carece de personal suficiente para este fin.

4.2.4.10 Equidad y calidad

Lograr conciliar la equidad educativa y la calidad en el proceso formativo y permanencia para los estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos, aún es un desafío en la UNAH por la complejidad de esos dos factores multidimensionales. Y aunque existe tensión entre estos dos conceptos y situaciones, es posible acercar las políticas de equidad con las políticas de calidad. Hay evidencia de estudios sobre equidad educativa que muestran que esto es posible “el empeño por conseguir la equidad no necesariamente actúa en contra de la calidad, y viceversa” (Tiana, 2007 en Vélaz 2008; Garbanzo, 2007).

Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa (2017) refuerzan este hallazgo y sostienen que un buen sistema de educación superior se caracteriza por ofrecer calidad, diversidad y equidad “para maximizar el potencial de los estudiantes dadas sus habilidades innatas, motivaciones, intereses y preparación académica” (p.1).

Para Garbanzo (2007) en la búsqueda de una educación de calidad y equidad “la equidad debe ser proporcional y no aritmética para toda la población, según sus necesidades educativas”. Agrega, que los distintos teóricos del tema

evidencian que para conciliar la calidad con la equidad educativa, un elemento indispensable es tratar de manera desigual a los socioeconómicamente desiguales.

La mirada de los estudiantes y docentes muestra pasos incipientes al respecto, pero a la vez se identifican avances sustantivos que pueden asegurar un acercamiento cada vez más real a ese ideal de equidad con calidad, en función de lo que ya está en las leyes y normativa de la UNAH, las experiencias en otros contextos universitarios regionales e iberoamericanos y el aumento de investigaciones institucionales sobre la temática.

El avance en la comprensión y concientización tanto de estudiantes como de docentes, en el sentido de que la equidad no se trata de una dádiva, sino que se deriva del derecho humano a la educación, de ver al estudiante como sujeto de ese derecho, pero también de la responsabilidad de este de hacer los méritos académicos para gozar de ese derecho, que desde el punto de vista de equidad, se traduce para estos colectivos en situación de desventaja, en evidenciar el potencial, la motivación y el esfuerzo personal requerido para estudiar en la Universidad y en la responsabilidad de la UNAH de generar y proveer los recursos que compensen las desventajas de estos estudiantes, es decir proveer apoyos y servicios educativos (De la Fuente, 2008; ONU, 2006; Unesco, 2007 en Vélaz, 2008).

Los estudiantes de estos grupos vulnerables están conscientes que su situación de desventajas socioeducativa les demanda mayor esfuerzo, motivación y perseverancia para lograr su meta en la universidad. En el caso de los grupos étnicos resiente que pese a ser diferentes se les obligue a adaptarse a una cultura mestiza.

“En mi caso nadie me ha regalado nada por así decirlo, he tenido que estudiar, he tenido que esforzarme, he tenido que desvelarme para pasar mis clases han habido dificultades y estoy muy consciente de que si quiero ser un profesional de bien tengo que esforzarme, no tengo, no espero que todo me lo regalen o que todo me lo den en la mano, bueno uno se va adaptando.

Realmente cuando uno llega a la universidad ya tiene que verse como los demás y todos somos estudiantes, todos somos hondureños, todos tenemos que estudiar para pasar nuestras clases y lograr nuestro título universitario y lograr sobresalir en el país” (Estudiante-grupo focal grupos étnicos).

“La otra clase que reprobé fue Literatura Universal I porque el licenciado me pedía los trabajos manuscritos y yo se los llevé en braille y él me decía,- y yo como voy a leer esto-. Pero era mi forma de escribir, traté de hacérselo en tinta, pero yo tengo dos grandes problemas, primero no miro nada, y otro que sólo logré aprender cuando estaba en la escuela las mayúsculas. Yo se los presente después a computadora y no me los valía, de un 30 talvez me daba un cinco, un ocho o un diez.

El profesor me decía, ¿tú no tienes a nadie que te transcriba esto?, y yo en ese tiempo vivía sola y un voluntario de aquí (PROSENE) no podía, porque era todo un informe con letra bonita, buena ortografía y yo no me iba a sentar a dictar letra por letra. De ahí la volví a llevar y la pasé” (Estudiante-grupos focal estudiantes con discapacidad).

“Pero (las mujeres) estudiamos más porque tenemos que luchar por nuestros derechos en un aula, donde deberían ser los derechos iguales para todos y para todas; por lo mismo, porque el docente, el ingeniero siempre le va a ir a preguntar a una mujer esperando que la mujer no le conteste y para después humillarla y decirle que no sabe nada, que para que estudia ingeniería. Entonces las mujeres estamos así en alerta y al final quienes sacamos mejores notas somos las mujeres, a pesar que somos una minoría en ingeniería” (Estudiante, grupo focal mujeres).

“Muchos maestros están más sensibilizados, y se lo digo porque me han comentado mis compañeros de la carrera de psicología que han graduado ya a muchos estudiantes que tienen discapacidades. Derecho también he sabido. He sabido entonces como hacen las adecuaciones en clase para poder enseñarles a ellos (estudiantes con discapacidad) y que los maestros no se sienten que están regalando la clase, porque los estudiantes demuestran sus competencias sólo que limitados en algunos aspectos. Por ejemplo a estas personas ciegas no podemos pedirle que nos haga un informe de una observación, pero si como pueden ellos a través de lo que se les está enseñando con su discapacidad recoger los elementos necesarios como psicólogos para una atención” (Autoridad, entrevista 8).

No cabe duda que el profesorado se enfrenta al desafío pedagógico de preparar propuestas formativas y estrategias de enseñanza y aprendizaje a la medida de este tipo de estudiantes, compromisos y responsabilidades que se enmarcan en la atención a la diversidad y al principio de equidad que ya manda el Modelo Educativo de la UNAH y la Ley Orgánica. Asimismo, a los derechos para estas personas que ya se estipulan en la Convención y la Ley de Equidad para las Personas con Discapacidad y el Convenio 169 de la OIT.

Pero también los docentes tienen el derecho de demandar la capacitación debida en tiempo y forma, y la dotación de material didáctico para apoyar la labor formativa de los estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos. En este sentido, la UNAH deviene en la obligación de diseñar un programa de capacitación docente permanente y obligatoria para todo el profesorado universitario, que pueda desarrollarse de manera paulatina. Sin embargo, debe existir el compromiso humano y solidario del docente, para acompañar e incorporarse a estos procesos de cooperación social con los estudiantes que están en una situación de desventaja comparado con el resto de alumnos.

4.2.4.11 La construcción de consensos para pasar de una equidad paternalista a una equidad auténtica

Para atender el desafío de la equidad y calidad educativa para los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH se hace necesario una articulación genuina, coherente y práctica entre la normativa que favorece la equidad y las políticas de calidad educativa en la UNAH a fin de eliminar la percepción o práctica de una equidad paternalista.

Pasar de una concepción equivocada de la equidad donde esta se entiende como permisividad, regalía o lástima, hacia una comprensión de la equidad educativa como la aplicación del principio de diferencia o compensación a favor de quienes están en situación de desventaja socioeducativa. Esto implica la construcción de consensos y establecimientos de mecanismos dialógicos que logren un entendimiento claro entre docentes, estudiantes, autoridades y comunidad universitaria en general acerca de lo que es y no equidad educativa.

Sobre este tema emergen de los actores protagónicos de este estudio recomendaciones urgentes que la UNAH debería considerar para asegurar una equidad con calidad y viceversa. Al ser el docente el elemento estratégico de generación de cambios y el responsable de llevar a la práctica las políticas de equidad en los espacios de aprendizaje, un programa de capacitación docente para la atención a estudiantes de grupos vulnerables, con acciones diferenciadas en función de la necesidad educativa de cada una de estas poblaciones, resalta como una acción prioritaria.

Asimismo, un programa de orientación vocacional de los estudiantes con discapacidad a fin de lograr el ingreso a carreras en función de sus aptitudes, potencialidades académicas y considerando el tipo de discapacidad, ya que es responsabilidad de la UNAH egresarlos con las competencias y el perfil profesional establecido para cada carrera.

No deja de provocar una tensión entre profesores y estudiantes la limitada presencia de estos procesos de capacitación y de estrategias que desarrollen las competencias docentes para la atención de estas poblaciones de estudiantes, asimismo, la falta de un programa de orientación vocacional dirigido, específicamente a poblaciones vulnerables, y la existencia de programas de tutoría, monitoria y seguimiento más continuo, al desempeño académico de estos estudiantes.

Por una parte, el docente se enfrenta a circunstancias educativas de toma de decisiones que siente no están acordes a sus valores éticos. Ejemplifica, el conflicto que le genera a una docente asignar puntaje a un estudiante que por su discapacidad no pueden desarrollar las actividades prácticas de la asignatura, necesarias para el logro de los objetivos de aprendizaje de la respectiva carrera. Y por el otro lado, está el estudiante que ante una actividad práctica, a la que no encuentra sentido ni forma de llevarla a cabo por su situación particular, opta por abandonar los espacios de aprendizaje referidos en detrimento de su logro educativo.

Por ejemplo un profesor me dice fíjese que una persona no vidente creo, a la hora de la práctica, le dice 'si de todas formas yo no miro'; eran

dos horas teóricas y dos horas prácticas, y entonces se iba porque decía de todos modos yo no entiendo, no oigo, no veo, no puedo.

Uno no halla qué hacer, ni idea se tiene de qué hacer. Y me pregunta el profesor y ¿qué hago? Mire le digo yo, la clase tiene cuatro horas, el alumno debería quedarse, porque sencillamente hay también condiciones en la clase que tiene que cumplir” (Docente-Entrevista 3).

“Con respeto a los exámenes no tengo complicaciones porque ellos (los docentes) siempre- y no es porque ellos miran que soy una persona discapacitada-, sino porque ellos tienen que estar cuidando el examen de los demás compañeros-, y ellos no permiten que vaya otra persona a servirme de escribiente, entonces el licenciado me hace el examen a mí. Me dice al día siguiente a tal hora te espero en el cubículo, yo tenía con ella toda la hora para contestar el examen y claro la carrera de Historia es una carrera donde uno tiene que estar estudiando muchos libros, ahí también ellos han sabido comprenderme a mí, porque yo les digo que tengo que esperar que me escaneen los libros o que me los graben”(Estudiante, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

“No es que por ser de un pueblo indígena no tiene la capacidad, tiene la capacidad, pero tiene que aprender muchas cosas y es ahí el compromiso de la universidad, por lo menos de que este acompañamiento sea efectivo para ellos. No es abrir puertas y dejarlos que ellos se defiendan como sea, o permitirselos todo. Saben que les cuesta, sí, pero también que tienen que prepararse porque tienen que ser competitivos una vez que se formen como profesionales y salgan de aquí” (Autoridad, entrevista 8).

“Las universidades no estamos pensadas en su organización, para atender a estos grupos, más bien muchas veces son vistos como estudiantes problemas o como personas problemas. Entonces necesitamos repensar la propia organización de la universidad para que funcione esa organización también en atención a esta diversidad y no sólo a la normalidad” (Autoridad, entrevista 10).

Ante estas preocupaciones tanto de los docentes como de los estudiantes se considera un imperativo la construcción de un espacio dialógico, sobre lo que es y no es la equidad, labor que pasa por establecer un proceso de comunicación auténtica entre el profesor y el estudiante para que ambos en el marco de sus responsabilidades formativas establezcan acciones que contribuyan al logro educativo y desarrollo de las competencias profesionales.

En tanto, si bien la UNAH reconoce en los artículos 3, 4, 5 y 6 de las Normas Académicas que la educación superior es un derecho humano y un bien público social, que debe basarse en el respeto a la diversidad en todos sus ámbitos, ser pluralista, incluyente y equitativa, también plasma en esa misma normativa que la educación que desarrolla la UNAH es crítica, valorativa, ética y de alta calidad orientada a la formación humanística, profesional y ciudadana, que persigue el desarrollo integral del estudiante y se orienta a responder a las necesidades prioritarias del país mediante el dominio del saber científico, técnico, artístico y cultural.

Generar los servicios y apoyos académicos para avanzar hacia el logro de procesos formativos de calidad donde la generalidad del profesorado de la UNAH desarrolle prácticas educativas acordes a la situación particular de la población estudiantil vulnerable y conseguir a la vez prácticas estudiantiles que muestren el mayor nivel de conciencia, motivación y desempeño para el logro educativo se constituyen en grandes desafíos para conciliar la equidad con la calidad.

La UNAH tendrá que establecer acciones y los apoyos necesarios que permita cumplir con ese derecho que ya tienen las personas con discapacidad, establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promulgada por Naciones Unidas (2006) como la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad emitida por el Congreso Nacional según Decreto No. 160-2005. Esta ley manda en el artículo 18 que los entes responsables del sistema educativo hondureño deberán "(...) formular e incorporar en el sistema educativo nacional los programas que sean necesarios para atender los requerimientos de ayuda técnica y servicios de apoyo para las necesidades educativas especiales".

Esto implica, además, de parte de los actores educativos una comprensión real y consciente de lo que es la equidad educativa, de esa equidad educativa que genera condiciones para nivelar situaciones de desventaja socioeducativa, no una equidad mal entendida como favoritismo o lástima de estas poblaciones estudiantiles en situación de desventaja, que sólo deterioran la calidad académica de estos alumnos.

Eso conlleva a fortalecer prácticas pedagógicas de evaluación propias para este tipo de estudiantes y eliminar prácticas de asignación de puntajes sin que el estudiante haya tenido que realizar el esfuerzo académico debido en función de su situación particular.

“Hace falta, no solamente capacitación al docente que se va a enfrentar a esta clase de casos. Hace falta primero inducción al estudiante, sobre sus derechos y deberes, porque a veces creen también tener más derechos que deberes, y eso no es equitativo.

Yo fui a PROSENE cuando tenía un alumno así, y ahí me dijeron que tenía que tratarlo igual, pero yo no lo puedo tratar exactamente igual, tiene que haber una diferenciación, pero que sea justa.

Tenía una docente que llegó y me dijo que ella no hallaba qué hacer en una situación similar. La estudiante realmente no tenía las condiciones para estudiar en la clase, francamente ella iba mal porque no podía escribir, su necesidad especial no le permitía.

Entonces con dolor en el alma ella (la docente) me decía mire para mí, ella (la alumna) no aprueba, pero uno se siente mal cuando no la aprueba. Esta profesora en particular era una profesora muy correcta y entonces platicamos del asunto y le digo: mire, yo tampoco sé qué hacer. En su juicio, la persona (la estudiante) no debe aprobar, pero ella venía y le suplicaba pasarla, pero ahí viene un problema ético” (Docente-entrevista 3).

“Recuerdo que llegó una persona de este espacio (PROSENE) a hablar conmigo en un par de veces, llegó al aula acompañando a esta muchacha que es ciega. Ellos (los estudiantes ciegos) tienen ese apoyo por ejemplo: les leen y les graban los textos, y les apoyan también; o nos orientan a nosotros para que tengamos otro tipo de evaluaciones. Por ejemplo a una estudiante ciega lo que nosotros hacíamos era hacerle los exámenes orales, los grabábamos para poderle evaluar (Docente, entrevista 1).

“Llevo cuatro clases, tres de los licenciados es primera vez que tienen una persona ciega, entonces hay uno de ellos que yo siento que como que no haya que hacer conmigo...Creo que tendrían que capacitar a los licenciados para cuando llegan personas como nosotros(personas ciegas)” (Estudiante, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

“Está la dificultad de las clases que se imparten en español, tampoco pretendo que todas las clases de la carrera se impartan en la lengua materna verdad, pero si en las generales porque se llega a tener bastantes problema” (Estudiante, grupo focal grupos étnicos).

“Trabajar con los docentes, empezar un proceso de sensibilización y capacitación con docentes para que ellos puedan atender a esos grupos y si el docente esta sensibilizado y capacitado, él se puede encargar de que los compañeros de estos jóvenes los apoyen” (Autoridad, entrevista 11).

4.2.4.12 Formación ética y en valores

Ante la disyuntiva que lleva a algunos docentes a plantearse cuestionamientos en relación con lo que se considera “correcto o incorrecto” se deben hacer con estudiantes en situación de vulnerabilidad, emerge un tema que debe ser abordado en forma explícita a nivel docente y de estudiantes, y que lo establece como un eje transversal el Modelo Educativo de la UNAH: **la ética**, en tanto la universidad es promotora y formadora de valores personales, espirituales, culturales y profesionales.

“Todas las carreras de la UNAH, independientemente del área de conocimiento, deben considerar obligatoriamente lo antes señalado, tomando en cuenta que todo profesional universitario deberá irse moldeando durante su proceso formativo y desarrollando actitudes y valores como: honradez, veracidad, equidad, solidaridad, responsabilidad social y eco?, respeto mutuo, justicia social, entre otros; de tal manera que al momento de su egreso sea capaz de ofrecer respuestas dentro de los marcos éticos” (UNAH, 2009, p.43).

Sobre la ética en el proceso docente educativo Amaro (2013) sostiene que la práctica educativa y la relación docente-estudiante, debe basarse en la verdad, el respeto mutuo de las ideas, no en la imposición y medias verdades “los profesores no deben vencer con la imposición sino con los argumentos”.

“La práctica educativa, la formación de los jóvenes implica enseñarles a realizar opciones y tomar decisiones en favor de un sueño y contra otro(...) Y es precisamente el imperativo de desarrollar con los educandos esas habilidades intelectuales el que exige la eticidad del educador y le impone la coherencia entre el discurso y la práctica” (p.29).

Para esta autora no se puede aceptar un comportamiento docente que “defiende el derecho a ser diferente y una práctica que niega ese derecho”, sostiene que la ética del profesor tiene su fundamento en el respeto a sí mismo, a los estudiantes, a sus colegas, y a la institución donde la labora. En cuanto a la ética del estudiante, precisa

que también debe fundamentarse en el respeto a sí mismo, al profesor, a sus compañeros, y al centro educativo.

Bajo este enfoque no se debe olvidar que el fin de la educación es la formación del ser humano en su integralidad y que de acuerdo con el concepto de educación de Rousseau “(...) el hombre debe ser educado para sí mismo, para su naturaleza y para los valores universales de su conciencia” (Bernardini y Soto, 1998, p.32 citado en Rojas, 2011, p. 15).

Desde la mirada de la investigadora se considera que el tema de valores, ética y equidad educativa deben ser parte del contenido que se incluye en la inducción para los aspirantes y estudiantes que forman parte de grupos en situación de vulnerabilidad, al igual que en el programa de inducción y capacitación del profesorado que atenderá a estas poblaciones de estudiantes. Además, de concretarse como eje transversal en todo el proceso formativo como ya establece la UNAH.

Y desde el Programa de Inclusión de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles deben promoverse conversatorios reflexivos que retroalimenten el abordaje de esta temática, para que la esencia de la equidad educativa encuentre un sentido real y auténtico entre profesores y estudiantes beneficiarios de estas acciones. Y que la UNAH cumpla con el objetivo número dos plasmado en la Ley Orgánica de la UNAH, que le manda “Formar profesionales del más alto nivel académico, cívico y ético, capaces de enfrentar los desafíos que impone la sociedad”.

4.2.4.13 Sistemas de apoyo institucionales

Desde el concepto de equidad educativa que orienta este estudio y que se extiende desde la igualdad de oportunidad para el acceso, hasta la igualdad de oportunidades para el tratamiento, permanencia y logro educativo la generación de condiciones para lograr la equidad en estas dos últimas dimensiones, demanda la generación de políticas educativas que prioricen la generación y acceso a servicios de apoyo socioeducativo para los estudiantes de grupos vulnerables, como becas que lleguen a estas poblaciones,

servicios bibliotecarios con los apoyos particulares a este segmento estudiantil, atención médica, atención psicopedagógica, asesoría o tutoría académica, acceso y servicios a tecnologías educativas adaptativa y generación de espacios de convivencia colectiva que aseguren la conservación de culturas y costumbres autóctonas.

Promover la provisión y calidad de estos servicios y todos los apoyos necesarios para el logro de los aprendizajes de los estudiantes en situación de vulnerabilidad es vital para conseguir la permanencia de ellos en la Universidad (Bruner, 2016; Garbanzo, 2007). En el caso de las personas con discapacidad, cada vez más la inclusión y situación de estas en la universidad cobra mayor vigencia, conciencia e importancia. Bruner (2016) en su Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica incluye por primera vez esa temática.

En la UNAH a partir del año 1998 la Dirección de Servicios Estudiantes, hoy Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles, puso en operación el Programa de Apoyo a los Estudiantes con Necesidades Especiales, PROSENE, a través del cual se les proporciona los siguientes servicios a los estudiantes con discapacidad: orientación y apoyo para la movilidad dentro del campus universitario, tutorías académicas, materiales grabados, servicio de grabación y escribientes, asistencia a diferentes actividades, servicio de intérprete,. “Permanentemente tenemos un mínimo de 30 estudiantes en la sede de PROSENE, por lapsos largos de tiempo, buscando los diversos servicios de apoyo: ya sean tutorías, lecturas, escaneos, grabaciones” (Autoridad-entrevista 8).

Pese a estos servicios, la situación se muestra limitada en tanto PROSENE solo presta sus servicios a nivel de Ciudad Universitaria y la matrícula de estudiantes con la condición de discapacidad se extiende a seis de los ocho centros regionales y al sistema a distancia de la UNAH.

La matrícula en la UNAH para el 2016 era de 275 estudiantes con necesidades especiales era de 275 estudiantes, la mayoría se concentró en los campus de Ciudad Universitaria y la UNAH-VS (PROSENE, 2016). En los datos de la tabla No. 39, se

muestra que la mayoría de los alumnos matriculados son los de movilidad reducida, le siguen los estudiantes ciegos y los alumnos con discapacidad auditiva.

Es necesario indicar que las únicas estadísticas que registra la UNAH sobre permanencia de estudiantes discapacitados son las que maneja el PROSENE y en estas no se precisan datos de matrícula por año, sino globales 1998-2016.

Tabla 39. Matrícula de estudiantes con discapacidad 1998-2016

Tipo de discapacidad	No. de matriculados
Auditiva	61
Lenguaje	5
Movilidad reducida	218
Problemas de aprendizaje	27
Visual	158
Total	469

Fuente: PROSENE, 2016

En Ciudad Universitaria el PROSENE opera con nueve personas y las condiciones físicas de sus instalaciones, pese a haber sido adecuadas, no cumplen con las condiciones propias para las diversas discapacidades de los estudiantes que apoyan. El espacio físico no cuenta con cabinas para la grabación de textos sin interferencias, espacios cerrados para brindar tutorías y espacios de estudio. Tampoco se dispone en cantidad y calidad de equipo educativo, ni material didáctico y tecnología adaptativa que favorezca, por ejemplo, una tutoría para un estudiante sordo, no vidente o con baja visión; es un espacio abierto donde converge todo el personal con los estudiantes que asisten diariamente y los voluntarios que apoyan las tutorías, como se muestra en las figuras 10, 11 y 12 (Guía de observación).



Figura 10. Instalaciones de PROSENE. Por Quintanilla, M. 2016



Figura 11. Aspirantes sordos en una Tutoría en PROSENE, previo a la realización de la PAA. Por Quintanilla, M. 2016



Figura 12. Estudiante con baja visión en tutoría en PROSENE. Por Quintanilla, M. 2016

Los estudiantes con discapacidad prefieren interactuar con sus pares en la sede del PROSENE que en otros espacios de la UNAH, de ahí la frecuencia diaria a los espacios de este programa, lo que refleja la necesidad de que el programa funcione en instalaciones con las condiciones pedagógicas adecuadas para el estudio y la interacción académica favorable a estos estudiantes.

“Permanentemente tenemos un mínimo de 30 estudiantes en sede de PROSENE, por lapsos largos de tiempo, buscando los diversos servicios de apoyo: ya sean tutorías, lecturas, escaneos, grabaciones. El local es insuficiente para la cantidad de personas que se atienden e inadecuado porque no está acorde a las necesidades de las personas que nos visitan. Simple y sencillamente tenemos un compañero en silla de rueda, una compañera en andador, cuando las dos personas quieren transitar por el mismo lugar no pueden, porque no hay espacio.

El otro día vinieron dos en sillas de ruedas y una en andador, aquí era intransitable. Es un espacio ya totalmente inadecuado e insuficiente para la cantidad de personas.

Necesitamos espacio físico acondicionado con todas las normas de la discapacidad. No tenemos un baño para personas con discapacidad. Si una persona en silla de rueda necesita ir al baño necesita bajarse de la silla de rueda para acceder” (Autoridad-entrevista 6).

Para paliar un poco la falta de personal, este programa se auxilia del apoyo de estudiantes voluntarios que se ofrecen para ser escribientes, grabar textos para los estudiantes no videntes o brindar tutorías académicas. Para asistir a los estudiantes sordos, hay dos intérpretes contratados por la UNAH.

“El detalle ahorita es que solo tenemos 3 estudiantes sordos entonces dos intérpretes ahorita nos han servido para atender la demanda que ellos requieren. Hemos tenido la desventaja de que en la mañana no contamos con el servicio de intérprete y hay ya una estudiante que sólo está quedando para la mañana por la carrera que ella lleva, entonces ahí vamos a tener otro desfase” (Autoridad-entrevista 6).

Servicio bibliotecario, material y tecnología educativa

La UNAH en Ciudad Universitaria y en los Centros Regionales posee servicios de bibliotecas para todos los estudiantes. En Ciudad Universitaria, el apoyo que se brinda a los estudiantes con discapacidad es la habilitación en el área de la Biblioteca central de

un espacio o área especial con cuatro computadoras, audífonos y lectores, como área de estudio especialmente para los estudiantes ciegos (Guía de Observación).

Es así como la falta de material didáctico y tecnología adaptativa moderna, en calidad y cantidad, es otra limitante de la asistencia institucional para los estudiantes con discapacidad, necesidad urgente de resolver dado el apoyo que requiere cada estudiante para su aprendizaje.

“Se necesita tecnología adaptativa porque es a través de la tecnología adaptativa que nuestros estudiantes logran obtener la mayor parte de la información que ellos tienen que captar, que preparar y analizar.

Nosotros tenemos un equipo ya en desfase, mínimo de unos 10 años. No tenemos la tecnología adecuada. Nos apoyamos en los programas que tenemos, pero estamos desfasados.

Si esta tecnología fuera una tecnología de punta los recursos que ellos podrían tener a mano serían mucho mejores y ellos podrían tener su información de mejor calidad” (Autoridad-entrevista 6).

“No tenemos ningún apoyo extra del que tienen nuestros compañeros que no poseen ninguna discapacidad. Solo tenemos un poquito de apoyo por parte de PROSENE. Sí nos dejan matricularnos primero y eso nos impide estar en lista de espera, pero acá viene otro asunto en nuestras carreras, en mi caso yo matriculé una clase, pero cuando llego sólo somos cuatro y por cinco no van a pagar un catedrático. Lo único que ellos hacen es darle la oportunidad a uno de matricularse primero.

Hay otras discapacidades que tienen más dificultades que nosotros los ciegos y eso como ya lo mencionamos, hacen los proyectos, pero nunca pasan del papel, sólo son promesas como el gobierno.

Sin PROSENE a saber cómo haríamos, el programa es de mucha ayuda e importancia. Nos ofrecen apoyo en las clases cuando tenemos dificultad, cuando necesitamos escribientes ellos están pendientes, sin ellos no sé cómo estaríamos; tendríamos que andar buscando a personas para que nos graben. Con la ayuda que nos da el programa, nosotros venimos aquí, nos graban el material y podemos estudiar. (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Entonces cuando llegan ellos (alumnos no videntes) lo primero que uno tiene que hacer es darles todas las lecturas para que se las pasen al sistema Brailey, pero también eso es difícil porque a veces uno se las da y cuesta tanto que en PROSENE se las pasen, porque no tienen suficiente

personal, y aunque ellos quieran ayudar no se dan abasto para atender a tantos estudiantes”(Docente, entrevista 5).

De acuerdo con Bruner (2016), en el contexto internacional la educación para las personas con discapacidad, evidencia una orientación al diseño y desarrollo de procesos educativos flexibles para este tipo de estudiante, caracterizados por “la provisión y evaluación y que busca reducir barreras en la instrucción proporcionando soporte a todos los estudiantes” (p.126).

En las instalaciones de PROSENE se dispone de computadoras, software, escáner, parlantes, lupas para estudiantes de baja visión, calculadoras y la máquina braille requerida por estudiantes no videntes. Sin embargo, responsables y usuarios de este equipo demandan su modernización. Aún con las limitaciones con que opera PROSENE, los estudiantes valoran el apoyo de este programa.

A nivel del sistema bibliotecario se indicó que existe el diseño de un proyecto para la creación de un Centro de Accesibilidad a Servicios de Tecnologías de Informaciones para estudiantes con discapacidad cuyo monto no se ha cuantificado, pero no se disponen de recursos financieros institucionales para el mismo, quedando la opción de la gestión de cooperación externa para ello.

4.2.3.13.1 Accesibilidad a espacios físicos universitarios

De acuerdo con el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la *Accesibilidad* educativa tiene diversas implicaciones desde la no discriminación, la igualdad, la accesibilidad económica y material. Para efectos de este apartado se considera la accesibilidad vista desde las posibilidades para el acceso físico a los espacios de aprendizaje y de movilidad por el campus universitario, por parte de los estudiantes con discapacidad.

La UNAH en los últimos cinco años ha ido mejorando sus espacios físicos a través de la construcción de rampas y elevadores para dar respuesta a este tema de

accesibilidad física, aspecto sensitivo para los estudiantes con algún tipo de discapacidad a nivel de movilidad (Sillas de rueda, andador, muleta) y para los alumnos con ceguera,

Un estudio realizado en 2014 sobre la accesibilidad universal en el campus de Ciudad Universitaria, revela que de las 33 edificaciones situadas en este espacio universitario “solamente 13 de ellas son accesibles” (Estrada, Ortega y Girón, 2014). Se precisa, además, que el 82% de los edificios cuentan con varios niveles, pero solamente dos cuentan con elevador. Asimismo, ninguno registra señalización en sistema braille, aunque esto último no se exige en la normativa de construcción establecida por la Alcaldía de Tegucigalpa. Este estudio detalla, además, que de los 17 estacionamientos pavimentados ninguno posee plazas para discapacitados y que sólo el 31% de las 70 rampas de circulación ubicadas entre los edificios, tiene menos del 10% de inclinación, porcentaje indicado para la fácil movilidad de las personas con discapacidad.

Fue hasta el año 2016 que comenzó a funcionar el primer elevador instalado en en el edificio de la biblioteca, construcción que data de 1967; y ese mismo año estaban en construcción cuatro nuevos ascensores: en el edificio de la Facultad de Ciencias Jurídicas, de la Facultad de Ciencias Sociales y los edificios D1 y D2 donde se atienden gran parte de los estudios de formación general y donde funcionan carreras como Pedagogía, Lenguas Extranjeras, Psicología, Periodismo, mismas que registran matrícula de estudiantes con discapacidad. No obstante, al 2017 esos elevadores aún no estaban todos en funcionamiento.

La incorporación de señalización con sistema Braille se inició con la construcción del edificio Alma Mater que comenzó a funcionar en mayo de 2016, este sistema también se ha incorporado en otras edificaciones como el edificio C3 y el edificio 1847 (Guía de observación).

Parte de las mejoras de estas condiciones de accesibilidad se observan en las figuras 13, 14 y 15.



Figura 13. Primer elevador instalado en el edificio de bibliotecas de la UNAH. Por Quintanilla, M. 2016



Figura 14. Acondicionamiento que la UNAH en Ciudad Universitaria ha hecho en el área de los baños. Para generalizar estas adecuaciones en todos los edificios y centros regionales de la UNAH. Por Quintanilla, M. 2016.



Figura 15. La construcción de rampas en los ingresos principales a la UNAH, edificios y estacionamientos son adecuaciones que la UNAH ha venido trabajando y mejorando. Por Quintanilla, M. 2016

“Ciudad universitaria ha trabajado un poco en lo que es accesibilidad y ya contamos con rampas en algunos lugares y con rampas de acceso a los primeros pisos de los edificios pero lastimosamente no podemos ofrecerles más. En las construcciones nuevas sí se están incluyendo todos esos aspectos, según la SEAPI ellos están trabajando en todo eso y sí ya van con acceso a los ascensores.

Hace poco se terminó la elaboración de un plan maestro de accesibilidad que cuenta con todos los requerimientos que Ciudad Universitaria tiene en cuestión de accesos, de pasamanos, de rampas, de ascensores, de estacionamientos, todo planteado por diversos sectores.

SEAPI nos dijo- en su momento- que ya no iba a continuar con la construcción de rampas o reparación de cosas, mientras este proyecto no estuviera terminado porque querían este proyecto para ir trabajando en bloque. Lastimosamente no sabemos qué va a pasar porque cuando se pidió el proyecto piloto que era adecuar la entrada del auditorio se dijo que no. Entonces si ese que era un proyecto piloto se paró. Se dieron otras opciones para otros edificios, para trabajar en el proyecto piloto, y ni siquiera eso se le dio visto bueno, entonces no sabemos si va a tener funcionalidad o no” (Autoridad, entrevista 8).

“Los edificios no tienen ascensores, se necesitan rampas. Otra cosa, no todos los baños están disponibles para los que andan en sillas de rueda porque son muy estrechos. Las gradas en algunas, no hay tubos para agarrarse y creo que en eso tiene que mejorar mucho la universidad (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Tienen que sortear barreras como el hecho de que estamos en un cuarto nivel sin ascensores, y así como hay estudiantes no empáticos hay unos que igual cargan a estos muchachos; le cargan la silla de ruedas, le cargan los andadores y los cargan a ellos también subiendo y bajando las gradas” (Docente, entrevista 4).

“Deben respetar las ramplas para que ellos puedan pasar, o los estacionamientos para personas con capacidades especiales que desgraciadamente es una cuestión cultural” (Docente, entrevista 1).

Las Normas Académicas también establecen el servicio de matrícula preferencial para estudiantes con discapacidad, es decir, se prioriza que estos estudiantes junto con los de excelencia académica puedan matricularse el primer día de ese proceso con el propósito que encuentren cupos disponibles para el registro de sus asignaturas. También el PROSENE solicita a los Departamentos Académicos y a la DIPP, registrar secciones donde hayan estudiantes con discapacidad o no videntes en los primeros pisos de los edificios universitarios.

4.2.3.13.2 Becas

Otro de los servicios de apoyo que brinda la UNAH a los estudiantes en general y que se acentuó más para grupos vulnerables en el 2007 con la creación de las becas de equidad, es el otorgamiento de becas. Este beneficio es regulado mediante el Reglamento de los Servicios de Préstamos Educativos, Becas y Estímulos a los Estudiantes Universitarios aprobado mediante Acuerdo No. 495-99-del Consejo Universitario.

Dado que este Reglamento data desde hace casi dos décadas, amerita una revisión y actualización para armonizarlo a las nuevas necesidades de colectivos como los estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos. Al solicitar este Reglamento a la VOAE se informó que se trabaja en una nueva propuesta de Reglamento, pero no se tuvo acceso a ella.

En su artículo 3 este Reglamento establece en sus incisos a y c respectivamente, que la finalidad de estos servicios estudiantiles es “ofrecer oportunidades educativas a aquellos estratos que económicamente se ven limitados a realizar estudios en el nivel de educación superior”, asimismo, “estimular el ingreso, lograr la permanencia y culminación de los estudios de la UNAH de los estudiantes de reconocida capacidad”. Mientras tanto en su artículo 4 establece que estos servicios de becas se otorgarán a los estudiantes que lo soliciten asegurando que se brindarán sin ningún tipo de discriminación “por razas étnicas, políticas, religiosas, discapacidad o de otra índole”.

De acuerdo con este Reglamento existen tres tipos de becas: becas por excelencia académica, becas de apoyo al arte y al deporte y becas para el desarrollo proyectos de investigación. En el año 2007 la Comisión de Transición de la UNAH creó las becas de equidad inyectando al momento de su aprobación un monto de seis millones de lempiras (Calderón e Iriarte, 2011). Estas becas se constituyen en oportunidades de acceso y permanencia a la universidad para estudiantes procedentes de zonas postergadas, escasos recursos económicos, excelencia académica y motivación de seguir sus estudios en la UNAH.

El presupuesto para otorgar las becas de excelencia académica y de apoyo al arte y deporte se asignan a la VOA. De acuerdo con el artículo 19 del Reglamento de becas, existen tres categorías de las becas de excelencia. La tipo A, de secundaria para estudiantes de primer ingreso con índice promedio mínimo de 90% y estudiantes de reingreso con índice de 90% con un mínimo de 10 asignaturas aprobadas en el año académico anterior. Las de tipo B para estudiantes de reingreso con índice igual o superior al 80% y un mínimo de 10 asignaturas cursadas en el año. Para los préstamos educativos que también se establecen en el reglamento de becas se requiere un índice académico de 70%. Posteriormente la VOA ha incluido las becas al desempeño estudiantil, que permite a los alumnos poner en práctica su conocimiento en su formación profesional laborando a medio tiempo en unidades académicas de la UNAH. Los montos de estos servicios de becas y préstamos se muestran en la tabla 40.

Tabla 40. Montos de las becas que otorga la VOAE

Tipo de beca	Monto en lempiras y dólares
Excelencia académica	
Tipo A	2,000.00 mensuales/\$89
Tipo B	1,680.00 mensuales/\$75
Becas de equidad	3,000.00 - 5,980.00 mensuales/\$133-265
Apoyo al arte y al deporte	
Arte	1,840.00 mensuales/\$82
Deporte	1,840.00 mensuales/\$82
Otros servicios	
Préstamo educativo a largo plazo	1840 mensuales/\$82
Becas de desempeño estudiantil	Mínimo de 3,000.00 mensuales/\$133

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de VOAE, 2015

De acuerdo con los datos proporcionados por la VOAE, en el 2015 el monto erogado por la UNAH en becas fue de 50.6 millones de lempiras (\$1.1 millones) favoreciendo a 1895 estudiantes; las becas de equidad otorgadas ascendieron al 32% del total de las becas asignadas erogando un monto **de 16.1 millones de lempiras equivalentes a 710 mil dólares.**

En 2016 el monto destinado a becas estudiantiles fue de 56,5 millones de lempiras (\$1.3 millones), favoreciendo a 2187 estudiantes a nivel de todos los centros regionales y modalidades educativas. El 37% de las becas otorgadas fueron de equidad, orientadas a estudiantes de escasos recursos económicos para que logren cubrir sus costos de manutención y estadía en las localidades donde se ubica el centro de estudio de la UNAH. El 53% de las becas otorgadas fueron de excelencia académica A y B. El 64% de las becas se otorgaron a estudiantes de Ciudad Universitaria.

De las 607 y 812 becas de equidad otorgadas en los años 2015 y 2016 no es posible precisar cuántos estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos fueron

beneficiarios, lo que impide valorar si esos servicios de apoyo socioeconómico llegan a estos colectivos vulnerables que en su mayoría también proceden de estratos socioeconómicos bajos y aunado a ello se suma su condición particular que los sitúa como un colectivo doblemente vulnerable.

Para ejemplo, de los estudiantes de grupos étnicos que fueron consultados a través de un grupo focal, solo uno era becario y el 60 por ciento procede de comunidades ubicadas en departamentos lejanos a Tegucigalpa: La Mosquitia, Gracias a Dios; Subirana, Yoro y Guanaja, Islas de la Bahía “aquí el único apoyo que se me da a mí es el buenos días, y a veces” (Entrevista, grupo focal de estudiantes de grupos étnicos”).

“Sería muy necesario que se le diera una beca de apoyo económico, porque uno incluso tiene que vender pan de coco para subsistir incluso aquí dentro del campus universitarios para ir a su clase, comprar algún material etc. Que se diera un bono o un tipo de beca para estas personas que tienen estas dificultades.

En mi caso mis padres me lo proporcionan y eso es muy bueno, pero otras personas que tienen más dificultades mayores que mí, yo los miro y los observo, sería muy necesario que se le diera una ayuda económica (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Apoyo puede haber en infinidad de cosas, podría empezar, no sé, apoyándonos económicamente en la estadía. Pero planteo otra vez lo único que podría hacer que yo no termine (mis estudios) sería que me falten mis padres, porque de ellos estoy recibiendo el apoyo. Cada vez que me levanto pido por ellos, por mi familia, porque puedo hacer esa diferencia en mi pueblo, de poder ser alguien más y representarlos, no sólo en la universidad, sino que en todo el país, en el mundo, darles a conocer que nosotros existimos y tenemos una voz” (Estudiante, grupo focal grupos étnicos).

“Creo que si la universidad nos pudiese dar un bono, o un tipo de ayuda quizás en el transporte por lo menos, porque nos movilizamos a varias zonas de aquí de la ciudad, que son peligrosas a la hora en que nos movilizamos, y no es porque nosotros queremos, es porque igual- nos vamos de nuevo al sistema súper malo de la universidad, porque muchas veces tenemos que esperar a ver si nos salen clases; que horarios tiene la universidad. Se le da prioridad a los estudiantes de excelencia académica, matriculan el primer día a los atletas y a los estudiantes discapacitados” (Estudiantes-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Siento que las posibilidades de permanencia y de poder graduarse en la universidad están más que todo determinadas por razones de orden económico”(Docente, entrevista 1).

“Creo que las mayores dificultades son de índole económico y la universidad tiene un programa de becas de equidad que se le ha estado brindando, no a esas personas, fue creado para ellos. En el transcurso del otorgamiento de estas becas, se le ha ido dando a otro tipo de personas sobre todo a las personas que viven en zonas urbanas marginales, pero en realidad a ellos que vienen y que necesitamos que contribuyan a ir a desarrollar su región no” (Autoridad, entrevista 11).

“Yo creo que la universidad no ha hecho una diferenciación que corresponden a estos grupos (de estudiantes) de esas comunidades del país, que son las más empobrecidas. No ha habido un estudio socioeconómico para poder tener cierta diferenciación en cuanto al proceso de acompañamiento, se han tratado igual que a cualquier otro estudiante que tenemos. No tenemos un recurso estadístico que nos diga tantos estudiantes vienen de tales grupos o son de bajos recursos económicos (Docente, entrevista 5).

Los estudiantes de grupos étnicos proponen diversos tipos de ayuda económica, en tanto la mayoría proviene de hogares fuera de Tegucigalpa, lo que implica una manutención onerosa. Aparte de las becas, cuyo beneficio no reciben, proponen asistencias económicas a través de bonos económicos, bonos de transporte, hasta la construcción de una residencia o casa para estudiantes de pueblos afrodescendientes y Autóctonos, espacio que les permitiría conservar sus propias costumbres, aun estando en la UNAH.

De las expresiones de los estudiantes de grupos étnicos consultados, se evidencia la necesidad de que la UNAH, a través de la VOAE, establezca mecanismos que permita que estudiantes de estos grupos puedan ser beneficiarios de los servicios de la beca de equidad, u otros beneficios económicos o académicos, como la matrícula preferencial como se hace con los estudiantes discapacitados.

Asimismo, revisar los requisitos de acceso a estas becas para generar las acciones de diferenciación positiva que permita a estudiantes de grupos étnicos recibir este beneficio en función de su particularidad socioeducativa y cultural. “Hay becas especiales

solo para pueblos indígenas y afrohondureños, ya por esa condición ya tienen derecho al acceso a becas de la universidad” (Autoridad, entrevista 9).

“Nosotros como estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, no podríamos solicitar una beca, porque se nos pone un obstáculo, por ejemplo en mi caso y en el caso del compañero Alex, no podría ir a solicitar una beca, como representante de pueblos indígenas, porque yo estudié en un colegio privado igual que el compañero Alex; entonces cuando uno llega a solicitar la beca le preguntan todo el historial y dicen, en donde estudió toda la primaria, secundaria, bachillerato.

Entonces yo estudié el bachillerato en un colegio privado y mi primaria en un bilingüe, solo el ciclo común estudié en público, entonces cuando llegue ahí (VOAE) me tomarán a mí como que ya no califico. Y si tendría que pedir una beca, tendría que pedirla como excelencia académica, pero no como perteneciente a un grupo étnico.

Estoy graduado de un colegio privado, pero no es lo mismo estar estudiando en un colegio privado en tu comunidad, donde no tenés los mismos gastos que tenés acá, porque la mensualidad de un colegio privado no es ni la mitad de lo que se gasta estando acá.

En mi caso estudié en un colegio privado porque mi mamá trabajaba allí y me daban beca, entonces así fue como logré graduarme del colegio privado y también para graduarme de bachiller no podía estar en un colegio público, porque solo llegan hasta noveno, en los colegios públicos allá, si hay un colegio público que tiene grado mayor de ciclo común pero igual tendría que movilizarme bastante largo desde mi casa, entonces me salía más fácil estudiar en un colegio privado y con la ventaja de la beca” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“Las becas son importantes para ellos. Ellos no tienen recursos y los que están acá (en la UNAH) son los de las familias que tienen más recursos y que generalmente corresponde a los líderes indígenas. Líderes que han salido que tienen un acceso económico diferente porque trabajan en alguna organización, como una ONG. Pero los demás ahí no hay acceso a dinero, lo único que corre son los productos y los intercambios que pareciera que fuera de tiempo antiguos, pero si ocurre en estos pueblos indígenas (Docente, entrevista 5).

En el caso de los estudiantes con discapacidad, existen más estudiantes beneficiados con las becas de equidad. De los participantes en el grupo focal, tres de los seis participantes tenían beca de equidad y uno la perdió porque bajó el índice académico exigido que es de 70%. “Yo vivo con mi hermano y gracias a la beca de la universidad yo puedo estudiar, porque se gasta en transporte, hay que estar sacando copias todos los

días” (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad). “Yo tuve becados pero por problemas fui bajando las notas y perdí la beca. Debemos mantener notas de 70 por ciento” (Estudiante, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

“El número de becas hasta el momento ha sido suficiente porque el que solicita beca sabe que tiene un compromiso con la institución y si no cumple se queda sin su beca, entonces por eso no todos optan por la beca, aunque tengan buen índice. La beca cubre todo el periodo académico, pero prácticamente cubre todo el año porque sólo hay semanas de vacaciones, entonces ellos están de enero a diciembre.

La mayoría de los estudiantes con discapacidad opta por las becas de equidad de cuatro mil lempiras. Y en algunos casos 5600 lempiras, ya los jóvenes que vienen de áreas más lejanas y que su condición es mucho más difícil y que no tienen ni un pariente aquí en Tegucigalpa que los pueda apoyar, entonces ellos tienen un poquito más de apoyo. La mayoría de estudiantes con discapacidad son de estratos económicos bajos” (Autoridad-entrevista 6).

“A través de las becas puede ser un apoyo económico y a través de estas tutorías un apoyo académico, de consejerías también de un psicólogo. Este es otro caso particular, estudiantes con problemas de tipo emocional pero grave, grave y uno como profesor a veces no está preparado para enfrentar ese tipo de problemas” (Docente, entrevista 5).

Los montos asignados a las becas de equidad, cuyo espíritu como su nombre lo indica es favorecer a estudiantes en situación de desventaja socioeconómica, oscilan de tres mil a cinco mil 900 lempiras (\$133-261), y el monto que se aprueba a cada estudiante es en función de la investigación y análisis socioeconómico de cada solicitante que hace la VOA E.

Los montos que se pueden asignar en estas becas de equidad no se publican en la hoja informativa de becas de la VOA E, reservándose la VOA E el derecho de asignar el monto en función de la valoración que haga esa instancia conforme a los documentos e indagaciones respectivas en relación con el perfil socioeconómico de cada estudiante solicitante.

En ese sentido, hay estudiantes becarios con discapacidad que cuestiona el bajo monto de beca de equidad que se les asigna, en tanto, los costos de manutención en Tegucigalpa para un estudiante que viene del interior del país oscila entre cinco y ocho mil lempiras, sin incluir costos de materiales educativos como se refleja en el apartado del aspecto económico.

“La beca de equidad, la gente se confunde, supuestamente ahora es de cinco mil 800 o 900 lempiras (\$247), no recuerdo. En realidad, la beca de equidad que nosotros tenemos es de cuatro mil lempiras (\$170), yo vivo sola, vivo en una zona de riesgo porque no tengo para más.

Igual pago casa, pago comida, luz, agua, y no me ajustan los cuatro mil lempiras. Además, que a veces a uno le dicen, vaya compre un libro: voy a comprar el libro, aquí vengo yo, ¿cuánto cuesta el libro 'Flores del Mal'?, -ah mire lo tenemos a 600-, jue pucha dice uno, me falta más de la mitad. Mi mamá me ayuda, pero no trabaja, alquilo con una prima, pero los gastos son altos.

Y a veces para movilizarse, porque a veces el rapidito lleva a la gente en la puerta, a veces me puedo ir en la puerta pero a veces no, entonces tengo que pagar dos colectivos y eso ya es un gasto extra, a mí si se me dificulta (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

Para optar a una beca los estudiantes discapacitados deben mantener un índice académico de 70% y cursar como mínimo ocho asignaturas al año, al resto de estudiantes se le exige un índice de 80 y 90% dependiendo el tipo de beca de excelencia académica y cursar un mínimo de 10 asignaturas.

En la tabla 41, se muestra la cantidad de becas asignadas en 2015 y 2016 por la VOAE a estudiantes en general de la UNAH. La VOAE no maneja a la fecha información precisa de cantidad de becarios por grupo vulnerable.

Tabla 41. Distribución por tipo de becas, año 2015-2016

Tipo de beca	Cantidad otorgada	
	2015	2016
Becas de equidad	607	812
Beca A	151	201
Beca B	875	967
Beca apoyo al deporte	114	130
Beca apoyo al arte	40	40
Desempeño estudiantil	79	17
Préstamos educativos	29	20

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la VOA E, 2015-2016

Ante la falta de más servicios y apoyos, los estudiantes de grupos étnicos cuestionan que en la UNAH no se les visibilice como ciudadanos sujetos de derechos y por su condición étnica, y que no se valore su cultura autóctona desde una visión integral. Aseguran que la única participación que tienen en la UNAH es la apertura y cierre de eventos deportivos y culturales.

Esta exigencia auténtica de estos estudiantes, en tanto la UNAH establece en el artículo 4 de las normas que la educación que brinda debe “basarse en los derechos humanos, la democracia, el respeto a la diversidad en todos sus ámbitos...” (p.17); refleja lo que ya señalan estudios internacionales en el sentido que los sistemas educativos en lugar de preservar y respetar la culturas autóctonas se han convertido en centros de “aculturación” para las comunidades indígenas y afrodescendientes de América Latina (SITEAL, 2012):

La escuela fue y en gran medida sigue siendo, el soporte estatal de la aculturación, en tanto se centró como espacio privilegiado hacia la apuesta por nacionalizar a las poblaciones indígenas, a través de la renuncia a su acervo cultural e identitario.

La aculturación se realizó en gran medida a través del sistema educativo, que si bien no niega las lenguas ancestrales obliga a la población indígena a aprender el castellano e incorporarlo como idioma de interacción

sin importar pérdida cultural e identitarias y las rupturas comunitarias que se produzcan durante este proceso” (p.20).

En su plan estratégico 2013-2016 la VOA estableció dentro de sus propósitos la revisión “de los programas de estímulos académicos y las formas de participación e integración de los estudiantes para propiciar la equidad, su liderazgo y la atención diversa e inclusiva”, no obstante, al año 2016 sigue vigente el reglamento de becas del año 1999.

La VOAE también ha promovido a través de su área de inclusión la organización de los estudiantes según su grupo étnico. Al 2015 se había constituido la Asociación de Estudiantes Afrodescendientes de la UNAH, AFROUNAH y la Asociación de Estudiantes Misquitos, LAPAHUAYA. Los estudiantes piden para estas asociaciones un espacio físico, donde puedan concurrir los estudiantes de su grupo y se les pueda brindar apoyo, como se hace con los estudiantes con discapacidad que tienen la sede del PROSENE.

Voy hablar a nombre de LAPAHUAYA, que es la asociación misquita. Que se le dé esa oportunidad de tener pr lo menos un lugar, un espacio donde se puedan desarrollar tanto culturalmente como artísticamente. Por qué solicito ese espacio, porque muchos estudiantes ingresan a la universidad, pero desconocen que existen estas organizaciones a las cuales ellos pueden avocarse.

Entonces por lo menos que nos den un espacio, aunque sea la mitad de un escritorio donde las personas puedan dar referencia de que 'andate a este lugar ahí te pueden ayudar' o te pueden guiar o te pueden orientar en algo si es necesario ese espacio (Estudiante, grupo focal estudiantes grupos étnicos).

“En el caso de las etnias lo que yo he visto es que ellos son bastantes fuertes en su comunidad, porque si viene una persona de su comunidad a estudiar aquí, si viene un misquito los demás le ayudan, lo llevan a su casa, le enseñan, le explican cómo es el proceso, entonces hay una unidad” (Docente, entrevista 2).

“Una sugerencia precisamente al área de pueblos indígenas es que logren reunir a los muchachos con ellos. Si es bueno darles charlas de liderazgo, de motivación; pero lo primero es establecer redes donde los muchachos puedan, por ejemplo, si están enfermos, saber a dónde

acudir...enseñarles como es el transporte para los lugares, cosas que sean más prácticas. Que existan redes que le permitan a cada uno de ellos no sentirse solo si no sentirse en grupo. Como hacen por ejemplo los misquitos, nos dicen, en el lugar de la Kennedy, es un grupo...No solo es que el muchacho tenga las suficientes capacidades o competencias para el nivel de educación superior. También estamos hablando de una persona que es humana, que viene tal vez de un lugar que es completamente distinto, con costumbres distintas donde tal vez no tiene parientes y no puede estar solo. Yo viví esa experiencia de no tener a gente conocida, ni familiares y como el hecho de tener amigas y apoyo sirvió en ese momento. Yo creo que aunque estas cosas no son puramente académicas si pueden ayudar en los aspectos académicos, como persona biopsicosocial que es todo estudiante” (Autoridad, entrevista 8).

Las expresiones de los estudiantes, la falta de datos que identifiquen la cantidad de estudiantes de grupos vulnerables beneficiarios de las becas y otros servicios que presta la VOAE muestran la necesidad de revisar los mecanismos de asignación de esos beneficios y la definición de acciones que realmente apliquen el principio de diferencia positiva para que hayan más beneficios reales para estos colectivos vulnerables de estudiantes vulnerables.

4.2.3.14 Un currículo para la atención a la diversidad: tarea por cumplir

Aunque el Modelo Educativo, las Normas Académicas y otros documentos normativos de la UNAH (CT-UNAH, 2005; UNAH, 2009; UNAH, 2015), establecen el principio de equidad y atención a la diversidad, lograr un currículo a nivel meso (diseños curriculares y planes de estudios) y micro en la práctica docente cotidiana que atienda ese principio se constituye aún en tarea pendiente para la equidad educativa en el proceso formativo que brinda la UNAH.

El Artículo 4 de las Normas Académicas precisa que la educación que brinda la UNAH debe basarse en el respeto a los derechos humanos y “el respeto a la diversidad en todos sus ámbitos” (p.17).

Para Leiva (2013) la diversidad es un concepto socioeducativo que establece que cada persona es distinta, “y que las diferencias personales sociales y culturales no deben ser motivos de exclusión, más bien al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de las diferencias personales y culturales” (p.3). Es así como la diferencia enriquece las relaciones pedagógicas que se dan en el ámbito de las instituciones educativas y en los espacios de aprendizaje.

Para la UNAH el currículo es un proyecto humano-educativo y cultural que implica las tres funciones sustantivas de la universidad: la investigación, la vinculación con la sociedad y la docencia a través de la construcción de aprendizajes significativos, que respondan a los avances científicos, del arte, la cultura y la técnica, todo ello alineado al modelo educativo institucional (UNAH, 2015).

"La tercera dimensión (de la equidad) es la de concreción curricular. No tenemos currículos orientados a atender esa diversidad y esa pluralidad, lo declaramos en el modelo educativo cuando hablamos de currículo flexibles, pertinentes, pero necesitamos traducir eso en el diseño y en la gestión curricular y ahí estamos teniendo un intercambio muy activo con algunas universidades que ya lo hacen, por ejemplo, la UCR, tiene, algunas no muchas, buenas prácticas de gestión curricular para la diversidad.

Tampoco creemos que debemos tener un modelo como el que tiene Nicaragua a través de las universidades regionales para grupos autóctonos Huracán, por ejemplo, que da respuesta, pero con alto riesgo de generar mayores exclusiones al separar esos grupos de población, de la dinámica nacional. Estamos también identificando, algunos *colleges* de Estados Unidos que están trabajando con mucho éxito el tema de abordaje curricular de la diversidad. Necesitamos que esa dimensión curricular traduzca también estas políticas y estrategias de equidad” (Autoridad-entrevista 10).

Hay estudios que evidencian la posibilidad de adaptar la enseñanza a las características culturales y cognitivas de los estudiantes. Desde la psicología intercultural se abre la posibilidad de concebir modalidades de enseñanza que tomen en cuenta las diferencias culturales, que no únicamente son las de tipo étnico, sino que también son

las que se generan por la distribución social desigual de los recursos financieros y los niveles de educación (Bruner, 2016; Lennon del Villar, 2003; Mato, 2008).

Es así como la pedagogía de la diversidad implica saber abordar la diferencia cultural y trabajar con ella, a fin de crear las condiciones didácticas más propicias y equitativas para los alumnos de todos los sectores sociales (Lennon del Villar, 2003).

Por su parte, Mato (2008) cuestiona la ausencia en las universidades de programas que incorporen en los planes de estudio los saberes, lenguas y modalidades de aprendizaje de los grupos étnicos o que “contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones de interculturalidad de valore mutuo” (p.21). “Siento que es una tarea que hacer a pesar de que el Modelo Educativo lo tiene como uno de sus principales principios, es una tarea pendiente” (Autoridad, entrevista 11).

“Sólo hemos logrado las adecuaciones no significativas. Ya cuando hay cambios de objetivos o cuando tiene que haber una restructuración de un plan para un estudiante por una discapacidad determinada eso si no se ha trabajado. No hemos trabajado en los rediseños, para que todo quede establecido” (Autoridad, entrevista 8).

De acuerdo con el Modelo Educativo y el artículo 117 de la Normas Académicas de la UNAH, el diseño curricular que incluye el plan de estudio es el instrumento que refleja las estrategias y los lineamientos generales “...que orientan los procesos de aprendizaje y es un instrumento de comunicación del sentido y el contenido de dichos procesos con los sujetos del mismo y orienta la estrategia y los recursos que hacen posible la acción formativa” (UNAH, 2009, p.52)

Si el currículo encierra de manera integral todos los componentes necesarios para que el estudiante en formación adquiera las competencias en función del perfil profesional de la carrera correspondiente, el no disponer de currículos que incorporen el principio de atención a la diversidad que las normas académicas ya estipula, se constituye en una desventaja significativa, que corre en contra de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, ya que el currículo es el documento que orienta el trabajo docente porque

define los lineamientos del proceso formativo, en este caso para atender a la diversidad de estudiantes que hoy día asisten a las aulas universitarias, entre ellos quienes por esa situación particular de vulnerabilidad ameritan una atención educativa conforme a sus necesidades, pero sin menoscabo de la calidad para el logro de sus objetivos formativos.

De acuerdo con Rama (2010), la realidad universitaria actual producto de esa transición de una universidad de élite a una universidad de masas, muestra la incorporación de diversos tipos de estudiantes, entre ellos, los procedentes de los quintiles de menores ingresos y de otras dinámicas y realidades culturales como las poblaciones indígenas, personas con discapacidades, privados de libertad, que representan alrededor del 20% de los jóvenes de América Latina, con variabilidad a nivel de cada país de la región.

La atención para estos nuevos estudiantes exige transformaciones en el Modelo Educativo de las instituciones de educación superior, que en el caso de la UNAH, ya lo establece en ese documento aprobado en el año 2009. Pero a ello se deben sumar los cambios curriculares tanto a nivel paradigmático como programático que posibiliten la incorporación de modalidades pedagógicas asociadas al multiculturalismo, nuevas modalidades de aprendizaje y transformaciones para mayor y mejor accesibilidad a los recintos universitarios.

En ese sentido, la incorporación del principio de atención a la diversidad se constituye en una urgencia que debe ser priorizada por la UNAH, mismo que debe procurarse asegurar en los diseños y rediseños curriculares que actualmente están en proceso como parte de la reforma académica para ir saldando esa deuda curricular con la población estudiantil vulnerable. Las Normas Académicas en su artículo 125 establece la revisión curricular en un periodo máximo de cinco años.

El desafío de un abordaje curricular diverso, multicultural, pluriétnico y multilingüe, no es único de la UNAH, ni de Honduras, sino de América Latina, ya que la valoración de la diversidad cultural como política educativa es reciente en la región (SITEAL, 2012; Mato, 2012).

En el ámbito de la educación superior la interculturalización es entendida como:

La inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimiento, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de todas las Instituciones de Educación Superior, según sea pertinente para las diversas formaciones y profesiones (Mato, 2012, p.19).

Asimismo, los diseños y rediseños curriculares en la UNAH deberán apostar hacia los nuevos enfoques que conllevan a concretar la atención a la diversidad, uno de ellos, el Diseño Universal de Aprendizaje que tiene como propósito la eliminación de obstáculos físicos, sensoriales, afectivos y cognitivos para el acceso, aprendizaje y participación de los alumnos en el espacio de aprendizaje correspondiente (INTEFP, 2012). El Diseño Universal de Aprendizaje se considera una perspectiva curricular imprescindible para el logro de la igualdad de oportunidades en el proceso educativo.

Es a través de estas transformaciones curriculares urgentes que se puede dar respuesta a necesidades expuestas por los estudiantes con discapacidad de la UNAH, como la que se relata enseguida:

“Cuando entré en las clases, sí se me complicó, me sentí diferente en la clase, ya que los licenciados hablan muy rápido y muy bajo para mí, que tengo dificultades en escucharles, pero siempre me siento adelante. Ahorita estoy aprendiendo el lenguaje de señas para poder ayudarme, eso es lo más importante” (Estudiante, grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Sólo hemos logrado las adecuaciones no significativas. Ya cuando hay cambios de objetivos o cuando tiene que haber una restructuración de un plan para un estudiante por una discapacidad determinada, eso sí no se ha trabajado. No hemos trabajado en los rediseños, para que todo quede establecido” (Autoridad, entrevista 6).

“El problema es que cuando nosotros venimos aquí, a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, especialmente a Ciudad Universitaria, nosotros como grupos indígenas y afrodescendientes tenemos que habituarnos al estilo de equidad que existe aquí en la universidad. No se respeta lo que es nuestra cosmovisión como pueblo indígena y afrodescendientes. Yo creo que es de ahí donde vienen la mayoría de problemas para nosotros, uno porque nos cuesta adaptarnos a la sociedad en que vivimos y dos que se nos de ese respeto que merecemos...Por el

simple hecho de ser lo que nosotros somos, indígenas, afrodescendientes, tenemos una diferente manera de ver el mundo” (Estudiante, grupo focal grupos étnicos).

“Al principio uno ve las dificultades que tienen, sumamente grandes en cuanto a lectura y escritura, en la forma de comunicarse. Entonces uno como profesor tiene que tener en cuenta eso a la hora del examen, de revisar tareas, trabajos; pero al final uno ve como estos muchachos van superando esas barreras: Sin embargo, no puede decir uno que van a llegar siempre con la misma calidad del resto (de alumnos), porque yo creo que ahí la lengua es determinante y la forma de pensar también porque ellos (estudiantes de grupos étnicos) analizan de una forma diferente a la de uno, y no es que sea una mejor o peor, sino que uno tiene que tomar en cuenta esos elementos culturales (Docente, entrevista 5).

En esta línea de atender la diversidad estudiantil con currículos pertinente a esta diversidad cultural, cobra vigencia trascender de este enfoque a uno que potencie el establecimiento de una cultura educativa para la diversidad. Y esto implica, según Leiva, (2013) tres puntos de reflexión y construcción a nivel de las instituciones educativas: la elaboración consciente y reflexiva del concepto de cultura “para que la valoración de la diversidad sea considerada de forma crítica”. Asimismo, se debe establecer una visión de educación inclusiva para todos los integrantes de la institución educativa.

El último elemento que refiere este autor es la necesidad que todas las propuestas pedagógicas deben influir en todo el proceso educativo “ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere de espacios críticos de reflexión e innovación permanente en la acción educativa cotidiana” (p.170).

En este tema se pueden identificar varios retos de la UNAH entre ellos: establecer intercambios académicos para conocer otras experiencias universitarias en estos abordajes de currículos diversos, universales y multiculturales. En el caso de currículo para atender poblaciones estudiantiles de grupos indígenas y afrodescendientes se registran a nivel latinoamericano decenas de experiencias (Mato, 2008, 2012; SITEAL, 2012), siendo el caso más próximo el de la Universidad Huracán de Nicaragua.

Asimismo, procesos de capacitación docente, especialmente a nivel de los responsables de los diseños y rediseños curriculares, para concretar estos nuevos enfoques de atención a la diversidad de estudiantes y que propugnan por la igualdad de oportunidades a lo largo de todo el proceso educativo.

Se reitera que a nivel legal, normativo y teórico, la UNAH registra avances sustanciales, pues se coloca dentro de la misma una visión prospectiva, que en el caso curricular se evidencia en el artículo 104 de las Normas Académicas donde se precisa que el currículo en la UNAH se caracteriza por ser abierto e innovador, es decir, que “permite la incorporación de nuevos temas de reflexión, problemas, contenidos, enfoques y tendencias”. Asimismo, por ser adaptable y pertinente “porque atiende las necesidades e intereses de los sujetos del proceso educativo y de la sociedad, en el momento histórico-cultural en que se desarrolla” (UNAH, 2014, p.44, 45).

Los hallazgos de este estudio evidencian el desafío de la UNAH para la construcción de currículos que incorporen a nivel teórico y práctico el principio de atención a la diversidad en todos sus ámbitos. Desde luego, ahondar en el tema de currículos diversos y multiculturales debe ser objeto de otras investigaciones que promueva la institución para generar y asegurar, que desde el proceso educativo y los apoyos institucionales, se generen las condiciones de acción afirmativa que contribuyan a la permanencia y logro educativo de los estudiantes de grupos vulnerables y diversos.

4.2.5 La equidad en los resultados educativos en la UNAH

Siguiendo el concepto de equidad educativa que orienta este estudio, el logro y resultados educativos, implican la igualdad equitativa de oportunidades para la culminación de los estudios universitarios, y por ende, la titulación respectiva. Desde esta concepción la universidad no sólo debe promover y potenciar la equidad en el acceso, sino debe trascender al proceso y a los resultados educativos de manera equitativa “La cualidad de equidad e inclusión de la educación está definida por lograr el cumplimiento

pleno del círculo virtuoso de acceso. -Permanencia - logro por todos los ciudadanos” (IESALC, 2014, p.12).

Conseguir que todos los que ingresan a la UNAH se gradúen y más aún, lograr que quienes se ubican en situación de vulnerabilidad logren su titulación, es uno de los mayores desafíos de la equidad educativa no sólo en la UNAH, sino de la educación universitaria hondureña y el sistema educativo nacional, tal como lo reflejan los datos presentados en los apartados respectivos.

Pero este reto debe ser afrontado a nivel de país, ya que la educación universitaria no es una isla sino una continuación de niveles educativos que le preceden y se desarrolla en un contexto socioeconómico de país. Estudios nacionales e internacionales (Alas y Moncada, 2012; Bruner, 2016; Hall, 2012; SITEAL, 2012; IESALC- UNESCO, 2014) muestran que los indicadores educativos de acceso y resultado se correlacionan con las profundas asimetrías sociales a nivel de los países y sistemas educativos. Por su lado Cohen (2002 en Garbanzo 2007) sostiene que apenas el 40% de los resultados del rendimiento académico se corresponden con aspectos propios de la institución educativa, mostrando que el mayor peso obedece a problemas de desigualdades económicas y sociales.

Aunque desde luego, la UNAH debe asumir la responsabilidad que le corresponde generando los apoyos, servicios y acciones de acción afirmativa que correspondan en función de su propia legislación que ya establece la equidad como principio de todo el quehacer cotidiano de esta institución y adoptando un concepto de equidad bajo los principios de la justicia distributiva.

Como ya lo muestran los datos nacionales e internacionales (Bruner, 2016, 2016; CEPAL, 2016; INE, 2016), Honduras muestra grandes desigualdades económicas y sociales, y estas diferencias socioeconómicas se trasladan al sistema educativo nacional con fuertes implicaciones en el acceso, la permanencia y resultados educativos en todos los niveles de la educación hondureña (Bruner, 2016; Moncada y Alas, 2012; PNUD, 2012).

4.2.5.1 Eficiencia terminal de grupos vulnerables en la UNAH

Como se ha demostrado en el apartado de contexto de la educación superior, el sistema de educación superior de Honduras adolece de estudios de eficiencia terminal (DES, 2015; Duriez, Moncada, López, 2016) que den cuenta de los resultados educativos y, por lo tanto, de datos estadísticos que reflejen esa relación entre quienes se matriculan y logran terminar sus estudios universitarios con el título correspondiente.

Igual situación ocurre en la UNAH donde tampoco se logró documentar estudios precisos e integrales de su eficiencia terminal, es decir, de la relación de entrada, egreso y titulación de sus estudiantes; solamente se dispone de los datos de matrícula y de graduación anual, mismos que muestran una tendencia ascendente en ambos procesos y una ventaja numérica a favor de las mujeres en relación con los hombres. Esto se observa en las tablas 42 y 43.

Tabla 42. Graduados de la UNAH 2010-2016

Año	Graduados		
	Total	Hombres	Mujeres
2010	4.617	1.650	2.967
2011	5.189	1.813	3.376
2012	5.043	1.692	3.351
2013	5.229	1.850	3.379
2014	5.831	1.563	4.268
2015	7.341	2.519	4.822
2016	7.004	2.456	4.548

Fuente: Elaborado por la Dirección de Estadística, DE, - SEDI, con datos de la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción (DIPP).

Tabla 43. Matrícula y graduados UNAH 2010-2016

Año	Matricula	Graduados
2010	70.303	4.617
2011	73.947	5.189
2012	71.765	5.043
2013	81.061	5.229
2014	84.677	5.831
2015	87.224	7.341
2016	91.864	7,004

Fuente: elaboración propia a partir de datos de DE-SEDI

En ese sentido, tampoco hay estadísticas completas ni estudios institucionales que den cuenta de la titulación de estudiantes en situación de vulnerabilidad por discapacidad u origen étnico. Autoridades, docentes y estudiantes identifican graduados de esos grupos, pero no hay datos oficiales precisos al respecto a excepción de algunos datos de las personas con discapacidad.

“No tenemos datos en este momento sobre eficiencia terminal, son de las cosas que vamos a generar. Si tenemos casuísticas, por ejemplo, sabemos de estudiantes misquitos que se han graduado con *Suma Cum Laudem*, los destacamos en los medios de comunicación; pero si consideramos que ya que tenemos un mayor porcentaje de estudiantes provenientes de grupos indígenas y afrodescendientes, que ya es momento de generar datos científicos y precisamente este estudio que estamos diseñando está orientado a ello” (Autoridad-entrevista 10).

“Todavía estamos bajos, yo creo que estamos en 2.5 o 3% hay muchos que entran, se retiran; un segmento como de un 25 o 30% se vuelve muy volátil su presencia en la universidad y eso es lo que nos trastoca el programa, a veces está (en la UNAH) en otro periodo no ingresa por diversas circunstancias; pero en los que son permanentes si vemos un alto nivel de desempeño y de perseverancia en el objetivo que se han propuesto” (Autoridad-entrevista 9).

“Tampoco es sólo abrirles las puertas y dejarlos a ellos solitos, porque les abre uno las puertas, pero si ellos ven que sus capacidades académicas no corresponden con las exigencias de la universidad, ellos mismos se terminaran retirando. Entonces también debe haber un

seguimiento en ese proceso para que ellos puedan permanecer y hasta culminar” (Docente, entrevista 5).

En el caso de los estudiantes discapacitados, en tanto funciona el PROSENE desde hace 19 años, se han ido generando algunas estadísticas que dan cuenta de un total de 53 graduados, pero no se precisan más datos de esos graduados, como las carreras en que se graduaron, el sexo, tipo de discapacidad, tiempo que les llevó terminar su carrera y año de graduación. En la tabla 44 se detallan datos de titulación de estudiantes con discapacidad proporcionados por PROSENE.

Tabla 44. Datos de estudiantes con discapacidad graduados 1998-2016

Estatus del estudiante	
Egresados	17
Graduados	53
Graduados de 2 carreras	1
Graduado y activo	5
Graduado y egresado	1

Fuente: PROSENE, 2016

El estatus de egresado se atribuye a estudiantes que terminaron su plan de estudios pero no tramitaron el título; una de las razones por la que no concluyeron ese proceso, es la falta de recursos económicos para el pago de los trámites de graduación. El trámite de graduación en la UNAH tiene un costo de cuatro mil lempiras. El graduado activo es el graduado que se encuentra cursando una segunda carrera.

“Están logrando egresar, pero salir con su título no. Y aquí el factor que influye es el factor económico porque muchos fueron estudiantes becarios, pero ya cuando la beca termina que es previo a que ellos se vayan de práctica, entonces ellos quedan ya sin plata. Queda con lo que sus padres les puedan apoyar. Entonces ya al momento de su graduación se les dificulta y a veces tienen que esperar uno, dos, tres promociones para poder ellos tener el dinero y proceder a hacer sus trámites. Otros sí logran, tienen la facilidad de poder sacar todo en tiempo y forma.

“Pedimos hace tiempo al Consejo, que se les exonerara a ellos (estudiantes discapacitados) del pago de títulos y prácticamente nos dijeron, no rotundo. Estamos de acuerdo, nosotros mismos pedimos

igualdad de oportunidades y de derechos y sabemos que todos deben pagar su matrícula, pero sabemos que ellos se ponen en mayor situación de desventaja al no tener su título en mano” (Autoridad-entrevista 6).

“En el caso de los becarios una vez terminadas las clases, adiós beca. Las prácticas, las tesis, monografías y los otros gastos los hace uno y tenemos personas que de la beca nos damos toda la educación” (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Siento que las posibilidades de permanencia y de poder graduarse en la universidad están más que todo determinadas por razones de orden económico, que los estudiantes tengan quien los mantenga en la universidad, su familia, sus padres, etc.” (Docente, entrevista 1).

En el caso del logro educativo y titulación de las estudiantes mujeres, tampoco se registran estudios, solamente los datos de matrícula y graduados que refleja que en ambos procesos la cantidad de mujeres supera la de los hombres. Al analizar los datos de matrícula y graduación 2010-2016, proporcionados por la Dirección de Estadística de la UNAH se evidencia que las mujeres entre 2012-2016 superaron a los hombres en un 16%; mientras que en graduación del total de graduados el 66% son mujeres y el 34 hombres, una diferencia significativa de 32% a favor de las féminas (DE-SEDI, 2010-2015). En la tabla 45 se observa la relación de matrícula y graduación de las mujeres.

Tabla 45. Relación de matrícula y graduación de mujeres 2010-2016

Año	No. Matriculadas	No. Graduadas
2010	N.D.	2.967
2011	N.D.	3.376
2012	42.979	3.351
2013	46.921	3.379
2014	48.410	4.268
2015	49.218	4.822
2016	52.358	4.548

Fuente: elaboración propia a partir de datos de DE-SED, 2016

El caso de los estudiantes de grupos étnicos es más crítico, pues de este colectivo vulnerable no se dispone de ninguna estadística oficial, ya que fue hasta a partir del 2010 que la UNAH comenzó a recoger información a través de la inscripción para la PAA (DSA, 2015). A nivel de la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción y de la Secretaría General que extiende los títulos, aún no existen mecanismos para identificar el egreso y graduación de estos estudiantes. Es un proyecto institucional en proceso de articulación en base al Acuerdo CU-092 del año 2009.

La falta de información estadística suficiente y de calidad, problemática común en los sistemas educativos de varios países de América Latina e Iberoamérica (García y Jacinto, 2010; Bruner, 2016; Velaz, 2008), complica la estimación de la equidad en el resultado educativo.

La UNAH deberá cumplir con su Modelo Educativo y promover estudios para conocer con certeza la situación de su eficiencia terminal y focalizar estudios de esta índole para las poblaciones en situación de vulnerabilidad como sustento científico para la definición de políticas educativas y acciones concretas de equidad educativa.

“El Modelo Educativo sustentado en la investigación como proceso permanente, deberá estudiar en relación con la inequidad, otras variables directamente relacionadas con los sujetos de la educación, tales como: la matrícula, la situación de los aspirantes que logran el ingreso o el índice de permanencia, el ausentismo, abandono, desaprobación, repitencia y otros aspectos relacionados con la vida misma de los sujetos: su historia, sus condiciones socio ambientales, estratos socioeconómicos de pertenencia, género, pertenencia étnica, salud física, capital cultural y familiar, capital social...” (UNAH, 2009, p.29).

El sistema de educación superior hondureño y la UNAH deberán superar esta falencia de no disponer de estudios que den cuenta de la eficiencia terminal de sus estudiantes por la relevancia de este indicador. De acuerdo con REDUAL (2012) la titulación adquiere una importancia superlativa en tanto:

Es resultado de inversiones, insumos y costos, una mejor tasa de titulación supone mejor gestión e recursos. Para el estudiante significa la esperanza de que su esfuerzo, estudio y dedicación le permitan llegar a ser

profesional, cumplir sus expectativas de calidad de vida y mostrar competencia en el mercado profesional” (p.3).

4.2.5.2 Un panorama estadístico de la titulación de estudiantes de grupos vulnerables

Como ya se señaló en el apartado de la trayectoria educativa existe la ausencia de datos oficiales precisos sobre ese tema, igual ocurre con la eficiencia terminal de los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH, por ello como también ya se expuso, desde esta investigación se hizo un esfuerzo por generar para este estudio sobre equidad en la UNAH, algunos datos estadísticos oficiales que permitieran una visión más precisa y, por tanto, una mayor comprensión de la equidad en los resultados de los estudiantes de grupos vulnerable de la UNAH.

En ese sentido, a partir de las bases de datos proporcionados por la DSA, la DIPP y la DE-SEDI se logró con los aspirantes admitidos en 2009 y 2010, matriculados como primer ingreso en 2010, indagar sobre la eficiencia terminal de los estudiantes discapacitados, de grupos étnicos y mujeres. Para este análisis descriptivo se utiliza el concepto de titulación oportuna “equivalente a la proporción de estudiantes que se titula en un tiempo no mayor a la duración oficial del programa más un año” (REDUAL, 2012, p.3). En países como Chile este es un indicador utilizado para evaluar la eficiencia terminal en educación.

Los resultados de ese cruce de admisión, matrícula y graduación se describen en la tabla 52 para los matriculados en las carreras de técnico universitario; no aparecen estudiantes discapacitados, en tanto, en la base de datos de la DIPP no se registran matriculados de ese grupo en carreras técnicas.

En la UNAH las carreras técnicas tienen un máximo de 25 asignaturas y una duración que oscilade entre dos años y medio a tres años, incluyendo la práctica profesional. El parámetro de tres años es el considerado en estos resultados. La eficiencia terminal de estas carreras de la cohorte 2010, en la mujeres fue de cero por ciento (95 matriculadas y cero graduadas) y en los grupos étnicos fue de 1.16% (86

matriculados y un graduado). Estos resultados reflejan una baja eficiencia terminal, situación que amerita una mirada profunda por parte de la UNAH y por ende ahondar en estudios que indiquen los motivos de esta situación crítica en términos de la equidad en los resultados de este tipo de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Cabe mencionar que en este grado académico no se registró matrícula de estudiantes con discapacidad.

La eficiencia terminal de estos grupos vulnerables matriculados en carreras a nivel de licenciatura en 2010 se muestra en la tabla 46. El parámetro de años de estudio considerado fue seis años, en tanto el periodo de duración de carreras que se establece en los planes de estudio oscila de 4 años y medio a 6, a excepción de la carrera de Medicina que tiene una duración de 8 años, como se muestra en la información de la oferta educativa de la UNAH en la página web de la DSA (Dirección del Sistema de Admisiones).

Tabla 46. Eficiencia terminal estudiantes mujeres, grupos étnicos y con discapacidad de carreras de licenciatura en la cohorte 2010 de la UNAH

Grupo	Matriculados	Graduados	Eficiencia terminal
Mujeres	4491	287	6,39%
Discapacitados	12	2	16,67%
Grupos Étnicos	293	9	3,07%

Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de DSA, DIPP y DE-SEDI

Los datos de la tabla 46 dejan ver también una eficiencia terminal oportuna baja, con una situación crítica en los estudiantes de grupos étnicos y un resultado mayor en los estudiantes con discapacidad en relación con las mujeres. La situación de la eficiencia terminal de los estudiantes de estos grupos vulnerables amerita una atención prioritaria por parte de la UNAH a fin de mejorar la equidad en los resultados de este grupo de alumnado.

La información descrita anteriormente muestra la necesidad de ahondar en estudios que den cuenta con precisión de la baja eficiencia terminal de estos grupos vulnerables y con base a ello generar acciones de discriminación positiva que apoyen el

logro de la equidad en su sentido holístico como ya establece la UNESCO y la UNAH en sus documentos normativos.

Aunque las mujeres son las que en número superan a los hombres en materias de estadísticas de graduación general en la UNAH, de los datos descritos se puede inferir que su graduación les lleva más del tiempo normal. Los datos que de manera general maneja la UNAH dan cuenta que un estudiante tarda ocho años para titularse en la UNAH “(...) la eficiencia terminal bajó, de doce a ocho años en las diferentes carreras universitarias” (UNAH, 2017, p.16).

4.2.5.3 Convirtiendo obstáculos en oportunidades: los factores personales y las expectativas del logro educativo

La esperanza de lograr su meta y sueño de titularse en la UNAH para luego intentar con mayor certeza buscar un empleo y poder apoyar a sus familias y comunidades, queda expresado en la voz de los estudiantes de grupos vulnerables, especialmente los discapacitados y de grupos étnicos, ya que por su situación particular se vuelven más vulnerables que las mujeres en general, las que quizás llevan más tiempo en la lucha por la equidad de género.

De ahí que esa mirada esperanzadora se torna con mucha fuerza en los estudiantes de grupos étnicos, discapacitados y mujeres, que por su situación particular, no hay duda que les toca vencer más obstáculos socioeducativos, situación que muchos de estos estudiantes la tornan en oportunidad para mostrar su fuerza y perseverancia, actitud que perciben y resaltan los docentes.

Los factores personales de motivación, esfuerzo personal, persistencia y certeza por llegar a la meta, no cabe duda, juegan un rol importante en la permanencia y logro educativo de los estudiantes en general, pero en particular de estos colectivos vulnerables.

“Por la experiencia que he vivido con las personas sordas, que ellas una vez que ingresan como son personas con un ego muy fuerte, por su naturaleza; ellos están retando su condición y ellos siguen adelante. Los

que conozco por ejemplo 'hay una (estudiante) que ya se va a graduar de educación física y otro (Estudiante) que es de matemáticas'. Ellos aprovechan la oportunidad de haber podido ingresar a la UNAH. Igual con los (estudiantes) afrodescendientes, tenemos aquí en la carrera, el caso de 3 estudiantes afrodescendientes. Los hemos estado visualizando desde hace tres años y ellos continúan con su proceso. no han abandonado pese a la situación económica, porque sé que no es la más óptima” (Docente-entrevista 2).

“Ya hemos tenido casos de éxito, yo pongo como caso de éxito uno, que es el caso de José Luis. José Luis estudió informática, tenía una discapacidad de aquí para abajo (extremidades inferiores), él andaba en una silla de ruedas. Este muchacho para mí era una persona increíble, él fue estudiante de informática, y el muchacho culminó su carrera. A mí me asombraba este muchacho por la fuerza que él tenía. Era increíble la fuerza que él tenía, su discapacidad no era un impedimento para la carrera, al contrario era adecuada. Él estaba sentado y no le impedía desarrollar su trabajo. Culminó felizmente y hoy está trabajando, lo último que supe es que estaba trabajando en la Alcaldía”(Docente-entrevista 3).

“De grupos indígenas hemos tenido egresados que han terminado desde que iniciaron el proceso y han terminado la carrera, no sólo uno, yo creo que hay como cuatro egresados, Misquitos y Tawahkas son los que han estado presentes en la carrera.

Pero de los grupos no videntes no han culminado, han llegado a la carrera pero su permanencia no ha sido constante de manera que no han culminado sus estudios en la licenciatura” (Docente-entrevista 5).

“Yo he visto mucho, en Derecho, Pedagogía, que han logrado egresar, una de mis mejores experiencias fue una estudiante con una movilidad reducida a causa de un accidente, era una estudiante de Derecho, que por ese accidente abandono algunas clases y eso la hizo bajar su índice académico y quedar fuera del sistema. Y se le dio la oportunidad de reingreso y recién la vi graduarse, caminar hacia el podio con su bastón y sentirse orgullosa de que esta institución le abriera un cupo (Autoridad-entrevista 11).

En el caso de las mujeres, aunque los datos cuantitativos reflejan una ventaja en la graduación respecto a los hombres, no hay estudios específicos de la eficiencia terminal en la UNAH que indiquen para el caso el tiempo o los años que tardan en titularse las estudiantes mujeres y cuáles son los factores que les estarían favoreciendo o afectando. Si se consideran los datos de la UNAH que señalan que la eficiencia terminal se logró bajar de 12 a 8 años (UNAH, 2017) significa que pese a estar graduándose, el

tiempo para finalizar sus estudios exceden los años que generalmente establecen los planes de estudio de las carreras de grado, que oscila entre cuatro años y medio a cinco.

Los embarazos precoces, la priorización de los hijos, la triple función de madres, esposas y profesionales, más el aspecto económico son factores que se advierten en este estudio. Esto hace que las estudiantes mujeres prolonguen sus años de estudio y de titulación, pero que al final logren su meta.

“En el caso de las mujeres el problema fundamental tiene que ver con los embarazos precoces. Las jóvenes que tienen embarazos temprano son las que tienen dificultades para eso, porque es lo de siempre, una mujer es la que se encarga de la responsabilidad directa del hijo, porque los hombres no asumen esta responsabilidad. La mujer se embaraza, el niño se enferma, pierde clases porque tiene que llevarlo al hospital” (Docente-entrevista1).

“Yo dejé de estudiar..., porque yo tenía un trabajo, pero no era estable y para las clases que pensaba llevar no me daban permiso para estudiar. Entonces estaba, o trabajo para darle el estudio a mi hijo o estudio; lógico que tenía que seguir trabajando. Entonces yo dejé de estudiar cinco años hasta que me dieron la permanencia en mi trabajo, de ahí pude regresar” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“Yo creo que talvez los factores económicos son los que a veces hacen que se prolongue la estadía en la universidad. En mi caso he tenido el apoyo de mi familia y en tres años y medio he podido terminar mi carrera. Pienso que a veces son los factores económicos que influyen para terminar la Universidad.

Y en la mujer quizás, el hecho de salir embarazada que tiene que dedicarse a la familia por un tiempo” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“Nosotros propusimos una guardería que consideramos sería de mucha ayuda para las mujeres que estudian en la universidad y que tienen sus niños, que no tienen con quién dejarlos, esa es un limitante, no tener donde dejar a su hijo. Talvez viene aquí (a la UNAH) sólo por tres horas, a sacar pocas clases” (Estudiante -grupo focal mujeres).

“Hay muchas mujeres aquí con dificultades, igual tienen que cargar a sus bebés, no sé si han visto que muchas veces cargan sus bebés y muchas veces el docente le dice-puede callar al niño o se retira de la clase por favor,- porque me están interrumpiendo. Eso yo lo he podido observar muchas veces en algunas clases, por eso sería bueno que la Universidad

ampliará esos programas (de guarderías)” (Estudiante-grupo focales mujeres).

“Yo siento que ya esta institución con las mujeres ha mejorado. Uno lo puede ver en las aulas, la mayoría son mujeres y lo ve al momento de la graduación, es mayor el número de mujeres en las aulas, es mayor el número de mujeres, se les ve una mayor responsabilidad, son las que logran terminar su carrera en un corto tiempo” (Autoridad, entrevista 11).

La situación económica es determinante para que los estudiantes logren concluir sus estudios. De acuerdo con los datos de la Dirección de Admisiones de la UNAH, el 59% de los aspirantes reporta que provienen de hogares con ingresos debajo de los 10 mil lempiras y un 18% debajo de los 15 mil lempiras “en conjunto esto representa un 77 por ciento de personas cuyas familias no alcanzan el rango de clase media” (DSA, 2015, p.48).

En el caso de los aspirantes de grupos étnicos 2010-2015, el 73% reportó provenir de hogares con ingresos menores a los 10 mil lempiras (DSA, 2010-2015). Y de acuerdo con lo expresado por estudiantes de los grupos focales realizados, que no son originarios de Tegucigalpa, el costo de manutención les significa entre siete y ocho mil lempiras; mientras la asignación monetaria de las becas de equidad oscilan entre cuatro a cinco mil 900 lempiras, lo que muestra el riesgo que tienen los estudiantes de culminar sus estudios universitarios por motivos económicos.

“Bueno mi caso, creo que me está saliendo como unos siete mil lempiras por ahí al mes, a veces hasta más porque el transporte es carísimo, más agua. Una casa para todos los estudiantes de grupos étnicos sería una buena ayuda, porque el pagar renta, agua, luz, comida, transporte, cable e Internet; porque el Internet es necesario. Yo estoy compartiendo junto con otros compañeros, entonces así es como logramos disminuir un poco el gasto, pero igual que nos toque pagar dos mil 500 lempiras por persona para el alquiler, aparte de la luz, el agua, la comida, entonces podría la universidad ayudar de muchas formas” (Estudiantes, grupo focal grupos étnicos).

“Yo la podría llamar desventaja no ser de aquí de Tegucigalpa, porque uno cuando viene de otro lugar tiene que pensar que tiene que pagar primeramente el alquiler de donde vivir; luego el transporte, es un gasto bien grande. En la condición en que yo vivo creo que gasto unos ocho mil lempiras, a veces más depende de la carga académica que usted lleve así se amplía su gasto económico. No ser de aquí representa un gran gasto

venir a estudiar a Tegucigalpa, tiene que tener el apoyo de su familia o tener la disposición de trabajar y estudiar para poder pagarse sus gastos. La universidad es pública, pero realmente hay gran parte que uno tiene que pagársela” (Estudiantes, grupo focal mujeres”.

“Siento que las posibilidades de permanencia y de poder graduarse en la universidad están más que todo determinadas por razones de orden económico, que los estudiantes tengan quien los mantenga en la universidad, su familia sus padres etc., por la vía que sea de remesas y/o como sea; que ellos mismos trabajen, porque si son jóvenes que no tienen un empleo y su familia tiene una situación económica difícil, evidentemente van a terminar saliéndose de la universidad (Docente-entrevista 1).

“En primer lugar es el problema económico. Muchos de ellos no son de aquí de Tegucigalpa, muchos de ellos no cuentan con beca y es una condicionante que en determinado momento les impide continuar con sus estudios por los costos” Autoridad, entrevista 6).

Asimismo, estudios nacionales e internacionales establecen la alta correlación entre nivel socioeconómico del estudiante y nivel de logros educativos. García y Jacinto (2010, p.72) sostienen que “Se puede apreciar que la mayor probabilidad de graduación hasta los 30 años de edad se concentra en los jóvenes de origen socioeconómico alto. Lo que refleja un mayor abandono entre los jóvenes más pobres”. Las autoras agregan que la repitencia es la antesala del abandono, y son los estudiantes de estratos económicos bajos los más vulnerable a ello. Es de referir que en el caso de la UNAH, 72% de los aspirantes son menores de 30 años y casi 25%, menor de 30 años.

En esa misma línea de análisis Moncada y Alas (2012 p.89) apuntan que los datos del sistema educativo hondureño evidencian que “a menor condición socioeconómica de los alumnos, menores son los resultados que se muestran en la evaluación externa”.

Mientras los estudios no dejan duda de esa realidad de desigualdad socioeconómica y educativa y su impacto negativo en los resultados educativos, los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH mantienen sus esperanzas de concluir sus estudios universitarios.

“Contando desde el 2014, yo creo que me voy a graduar en unos seis años, creo que me graduaría en el 2019, porque cuando uno entra a la carrera hay dos orientaciones: la lingüística y la literatura y a uno lo ponen a elegir y yo me enamoré de las dos y las estoy sacando las dos. Entonces serían dos prácticas, dos tesis y sino paso la tesis no me puedo graduar, entonces si paso las tesis serian seis años” (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad). “Yo tengo planeado cinco años incluyendo la práctica porque sí pienso seguir el plan de estudios”. (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Pues imagínese soy cuenta 2003 y mi propósito en aquel tiempo era terminar en cinco años, el tiempo de la carrera; pero tuve problemas de salud que tuve que ausentarme e ingresé de nuevo hasta el 2011, a ver qué dice Dios si todo sale bien en unos seis años” (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad). “Yo llevo 8 años, desde 2004, pero me quedaría un año más” (Estudiante-grupo focal estudiantes con discapacidad).

“Lo único que podría poner en peligro de que yo no termine mi carrera, sería que me falten mis padres, porque de lo contrario no veo otra posibilidad, porque es una meta que yo me impuse en terminar la carrera y voy de la mano con el apoyo de mis padres” (Estudiante-grupo focal estudiantes grupos étnicos)..

“Yo tengo aspiraciones, bueno graduarme primeramente Dios, después terminar mi carrera de Derecho, al mismo tiempo de comenzar una maestría” (Estudiante-grupo focal mujeres). “Yo igual este año culmino mi carrera gracias a Dios y también pienso en seguirme preparando con una maestría” (Estudiante-grupo focal mujeres).

“Con los (estudiantes) de capacidades especiales...esto es un reto vital, es un reto que ellos mismos se han puesto sobre todo para poder insertarse dentro de la vida económica, entonces los que yo he podido ver, es que están ahí, persisten y son estudiantes buenos, por lo menos los que yo he tenido. En algunos casos, esto estaría en dependencia, del estado anímico en el que se encuentran porque, no es fácil” (Docente-entrevista 1).

La meta de graduación de los estudiantes discapacitados implica un reto mayor por todos los obstáculos físicos que tienen que superar. Deben ser persistentes y mantener condiciones anímicas con una alta motivación para mantenerse en un estado anímico que les permita vencer dificultades. Asimismo, depende del apoyo familiar.

El rendimiento y logro académico es multicausal, y por ende, convergen una multiplicidad de variables de tipo social, personal e institucional (Garbanzo, 2007). En ese sentido, los factores personales donde se ubica la motivación, el sentido de logro y la capacidad cognitiva también ejercen su influencia en la finalización de los estudios universitarios de los colectivos vulnerables de la UNAH.

Es así como el sentido de logro educativo y las expectativas de mejora de su situación, una vez concluyan la universidad, se observa en este estudio de manera matizada. Por un lado, emerge la esperanza por el logro de su meta de titulación universitaria y empleabilidad, ya que se citan ejemplos exitosos de inserción laboral de muchas personas con discapacidad graduadas de la UNAH; pero también se refleja escepticismo en poder lograr un empleo dada la experiencia de varios compañeros graduados con dificultad de empleo, pese a que en el país el artículo 35 de la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad establece a la entidades públicas y privadas la obligatoriedad de ofrecer espacios laborales a las personas con discapacidad.

Esta ley ha posibilitado en alguna medida que muchos graduados de la UNAH logren insertarse en el mercado laboral y la misma UNAH ha abierto espacios de empleabilidad para estos graduados. En PROSENE se observó que laboran dos personas con discapacidad.

“Tenemos muchachos trabajando en la Dirección General con Discapacidad, en la Secretaría de Trabajo. Secretaria de inclusión Social, tenemos jóvenes trabajando en Presidencial. Si tenemos jóvenes de éxito trabajando aventajadamente en sus profesiones. Otros trabajan de manera individual y les va muy bien, son reconocidos que son buenos profesionales” (Autoridad-entrevista 6).

“La responsabilidad de la UNAH es crear iguales oportunidades para ellos y precisamente la política y las estrategias están orientadas a todo el procesos ingreso, permanencia, promoción, empleabilidad y educación permanente que tiene que ver con posgrados, diplomados.

Se trata de generar igualdad de oportunidades tanto para empleo como para continuar estudios de posgrado y en eso afortunadamente la

política y las estrategias están mirando a todo el proceso (Autoridad-entrevista 10).

“Ya hemos tenido casos de éxito, yo pongo como caso de éxito uno, que es el caso de José Luis. José Luis estudio informática tenía una discapacidad de aquí para abajo (extremidades inferiores). (...) culminó felizmente. Hoy está trabajando, lo último que sé es que estaba trabajando en la Alcaldía (Docente, entrevista 3).

“Es muy complicado conseguir empleo, porque ya hay muchos que han salido y tienen su título, y están luchando por conseguir un empleo. Sí, uno tiene una posibilidad por el título, pero es complicado. El problema es que cuando uno va a buscar un empleo lo primero que dicen, ha esta es una persona con discapacidad, no se fijan en la capacidad que tiene esa persona, ni siquiera le dan la oportunidad de demostrar la capacidad que esa persona tiene. Ellos lo que ocupan es la capacidad que tiene esa persona, porque el hecho que uno sea ciego o sordo no significa que somos incapaces de desenvolvernos en algo (Estudiante, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

La esperanza y optimismo de los estudiantes de los grupos vulnerables de discapacitados, indígenas y afrodescendientes consultados se amplía a las posibilidades de continuar estudios a nivel de posgrados y en este campo posgradual la UNAH no identifica casos, al menos de personas con discapacidad PROSENE no registra información. En el caso de estudiantes de grupos indígenas y afrodescendientes el Departamento de Letras maneja un caso.

“Yo creo que es más fácil y tienen mayor posibilidad en el extranjero, porque en otras partes consideran medidas de diferenciación. Yo creo que al graduarse estos muchachos y tener la universidad convenios con otras universidades fácilmente pueden irse ellos a estudiar, además que tienen ese plus de tener una lengua indígena y a veces piden este requisito, entonces en los indígenas es muy fácil que ellos puedan estudiar posgrados afuera del país. En la UNAH ¿es? más difícil por la situación económica y porque no hay becas.

Tengo el caso de un muchacho que ganó una beca para ir a estudiar a México, viene de las zonas más pobres de Lempira. El dice que no es indígena pero tiene rasgos indígenas, él entró con muchas dificultades académicas, aun cuando era de los mejores alumnos de su colegio de allá. Pero al finalizar la carrera sacó el índice más alto de toda la UNAH. Creo que 96% y ahora va estudiar una maestría en lenguas indígenas. Este es un resultado de muchachos con serias dificultades económicas y académicas, pero que se esfuerzan tanto y toman en serio sus estudios

porque es la única forma de salir de su estado de pobreza y cultural, que al final uno se sorprende de los resultados, aun cuando no han tenido todo el respaldo que debieran tener, David Ramírez se llama” (Docente-entrevista 5).

“Mi aspiración es graduarme para ayudar en lo económico a mi familia, igual para apoyar a las personas sordas. Igual estudiar una maestría en otro país...Igual seguir especializándome, poder especializarme en un país extranjero como España, yo podría desempeñarme perfectamente en historia oral...Pienso especializarme en el área social y si puedo conseguir trabajo, trabajo ”(Estudiantes, grupo focal estudiantes con necesidades especiales).

“Yo sería el primero de mis hermanos que está cerca de graduarse de la universidad. Mi padre es militar, es coronel mi madre se graduó de la universidad entonces a mí me toca graduarme de la universidad y buscar una maestría ya sea internacionalmente. Yo soy después del mayor, mi hermano no pudo, bueno ingresó a la universidad, pero tuvo que abandonarla por problemas económicos para trabajar y darle sostenibilidad a la familia” (Estudiante-grupo focal grupos étnicos).

Al analizar los datos estadísticos oficiales y los nuevos datos que se logró obtener producto de esta investigación y que muestran una eficiencia terminal en los grupos vulnerables que oscila entre 3% y 16%, no cabe duda que hay una urgencia prioritaria de focalizar acciones institucionales de diferencia positiva para mejorar el logro educativo en estos colectivos vulnerables y que el sentido de la equidad desde su óptica holística de igualdad de oportunidades en el acceso, proceso y resultado cobre sentido y vida real en los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH. Como señala Rawls que desde la justicia como equidad, el principio de diferencia es compensar esas desigualdades sociales y económicas y que los recursos lleguen a las personas en situación de desventajas socioeconómica.

Asimismo, se evidencia la urgencia de que la UNAH priorice en la práctica investigaciones que exploren y profundicen en la trayectoria académica de los estudiantes de grupos vulnerables y que los resultados de estos estudios, sean el fundamento para la definición de políticas educativas y acciones afirmativas concretas a favor de estos colectivos de alumnos.

Siendo la UNAH el Estado en materia de educación superior y una macrouniversidad con fuertes vínculos internacionales, tiene la posibilidad de lograr colaboración con otros países de iberoamericano para desarrollar este tipo de estudios que deriven en propuestas que coadyuven a mejorar la equidad educativa en estos grupos de estudiantes.

En América Latina, Chile por su situación también de alta desigualdad (Bruner, 2016) registra estudios sobre la retención y titulación de los estudiantes universitarios. En ese sentido, Donoso y Schiefelbein (2007) precisan que las investigaciones al respecto, muestran cuatro vertientes sobre las cuales girar la mirada para el análisis y definición de acciones de mejora de la equidad en el proceso y el logro educativo.

(i) La relación entre las características previas del sujeto y su éxito en los primeros años en la universidad; (ii) identificar los aspectos a los cuales los estudiantes le atribuyen importancia antes de graduarse; (iii) la descripción de experiencias diseñadas para incrementar la retención (área sobre la cual se han centrado en la actualidad la mayor parte de los trabajos sobre el tema), y (iv) análisis de los resultados de procesos de innovación pedagógica y sus impactos en la retención (dimensión que está en pleno desarrollo) (p.24).

En el caso de Honduras, llevar a cabo estudios sobre la eficiencia terminal en el nivel de educación superior está como meta a lograr en el Plan Estratégico de Desarrollo de la Dirección de Educación Superior 2015-2022, y en el caso de la UNAH, deberá concretarse y priorizarse esta línea de investigación en los próximo cinco años como una acción de cumplimiento al eje de equidad ya establecido en las políticas de investigación y el Modelo Educativo de la UNAH.

Dada la complejidad de la equidad educativa y, por tanto, las múltiples variables que deben analizarse para un estudio integral de la misma se consideran necesario la integración de un equipo de investigación multidisciplinar para el abordaje de la misma en la UNAH.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

De los hallazgos del presente estudio sobre la equidad educativa en la UNAH y que emanan de las vivencias de los actores vitales del quehacer educativo: docentes, estudiantes y autoridades, ópticas contrastadas para verificar puntos de encuentro y divergentes se hace una reflexión científica, que considera, además, el contraste con fuentes documentales como normas, programas, proyectos y estadísticas de la UNAH, del sistema educativo nacional y del país. Estas reflexiones integrales se presentan como conclusiones, significando aportes sustanciales para enriquecer el debate académico y la generación de políticas y acciones concretas que contribuyan a la mejora de la equidad educativa en la UNAH y en el país.

Aunque cada realidad educativa es única y desde la investigación educativa de corte cualitativa los hallazgos son únicos con base a la realidad estudiada, estas conclusiones se nutren, además, de referentes de estudios nacionales e internacionales relacionados con la equidad educativa en la educación superior.

Por tanto, estas conclusiones se presentan partiendo de un enfoque general sobre la equidad educativa en la UNAH, considerando además el contexto socioeconómico y educativo integral del país luego se abordan conclusiones siguiendo las categorías de análisis relacionadas con los objetivos específicos de la presente investigación, es decir, se detallan conclusiones de las siguientes categorías de análisis: percepción sobre la equidad educativa; equidad en el acceso, proceso y resultados educativos en la UNAH. A continuación, se enlistan las que consideramos las principales conclusiones del estudio “La equidad educativa en la UNAH”.

5.1 Conclusiones

Como conclusión principal en función de la pregunta de investigación ¿Cuál es la situación de la equidad en el acceso, proceso y resultados en los estudiantes de grupos vulnerables de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el periodo 2010-2016?, se afirma lo siguiente:

La situación de la equidad educativa en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH muestra diversos matices, por un lado, un avance notorio en materia de legislación universitaria ya que la equidad es un principio en la Ley Orgánica, Plan General para la reforma Integral de la UNAH, Modelo Educativo, ley del Comisionado Universitario y es una línea institucional en las políticas de investigación. Sin embargo, ese avance pierde vigor ante las limitadas políticas académicas y presupuestarias que conlleven el cumplimiento de esa legislación.

A nivel teórico y normativo hay claridad institucional de lo que implica la equidad educativa y el Modelo Educativo de la UNAH, plasma una definición integral fundamentada en la teoría de la justicia distributiva e incluyendo las dimensiones de acceso, proceso y resultado educativo. Aunque esta definición no baja y no llega a ser parte de la cultura de todos los miembros de la comunidad universitaria.

La situación se agrava al identificar una distancia muy larga, entre lo legislado y la realidad educativa de los estudiantes de grupos vulnerables consultados y los datos institucionales de la equidad en acceso, procesos y resultados, observándose poca visibilidad de los estudiantes con discapacidad y grupos étnicos en las estadísticas oficiales de ingreso, permanencia y promoción. Aunque se disponen de programas e instancias de apoyo a este grupo de estudiantes, se observó la ausencia de acciones afirmativas y mecanismos efectivos para incidir en la equidad integral en esta población estudiantil.

Un aspecto que pesa sobre la situación adversa de la equidad en la UNAH es la necesidad de una integración real con el resto de niveles educativos, ya que las brechas educativas, culturales, económicas y sociales de origen reflejan su incidencia en los datos de la PAA de la UNAH. Estas son repercusiones negativas en la permanencia y egreso de los estudiantes de las poblaciones vulnerables que logran ingresar a la UNAH, y que en la cohorte en estudio se observó que la finalización de sus estudios sobrepasa el tiempo promedio de egreso y graduación con una situación crítica en los grupos étnicos donde no se registró ningún graduado.

El factor económico es uno de los aspectos de mayor peso para la permanencia de los estudiantes de grupos vulnerables, especialmente de estudiantes de grupos étnicos y con discapacidad que en su mayoría proceden de zonas fuera de Tegucigalpa y del Departamento de Francisco Morazán. Al igual que la falta de servicios de apoyo académico para el seguimiento y monitoria durante todo el trayecto académico de estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos, el sistema de beca no asegura que este beneficio llega a todos los estudiantes de esta población estudiantil.

En el caso de los estudiantes de grupos con discapacidad y de grupos étnicos son doblemente vulnerados, ya que además de su situación económica insuficiente, se suma su situación particular que demanda apoyo académico permanente para lograr su permanencia y egreso. Las medidas de apoyo vigentes son insuficientes para asegurar el logro educativo de estos estudiantes.

Y finalmente, se observa la necesidad de fortalecer las estrategias y procesos de capacitación en el tema de la equidad de esta población estudiantil que implique a todos los miembros de la comunidad universitaria con mayor énfasis a docentes y estudiantes que conviven cotidianamente en los espacios formativos.

5.1.1 Aspectos generales

1. La desigualdad social y económica de Honduras que se traduce en la pobreza del 60.9% de la población hondureña (CEPAL, 2014, 2016; INE, 2016) se traslada automáticamente al campo educativo generando una inequidad que pesa sobre el acceso, proceso y resultados en todos los niveles educativos con mayor gravedad en la educación pre básica, tercer ciclo de la educación básica, educación secundaria y educación superior (Arancibia, et al., 2013, Bruner 2011, 2016; Alas y Moncada, 2012; Moncada et al., 2012; Ferreira, Avitabile, Botero., et al., 2017). En tanto, sin un sistema de bienestar social las prácticas educativas no pueden darse, es decir, sin desarrollo social tampoco la educación es posible (López, 2012).

2. La revisión de las estadísticas educativas nacionales de la educación superior del país, especialmente los resultados de la PAA en la UNAH, evidencia que a pesar del crecimiento sostenido, la educación superior hondureña sigue siendo inequitativa y el factor económico es el que más influye en el acceso a este nivel educativo.

3. La falta de integración real del sistema educativo tiene su incidencia desfavorable en la equidad en la educación superior hondureña, y particularmente, en la UNAH. Todo ello derivado de la falta de un compromiso auténtico del Estado y de la sociedad en pro del desarrollo educativo con justicia social. Los resultados de la PAA y las voces de estudiantes de grupos vulnerables, docentes y autoridades ratifican esta situación deplorable; ya que, aunque existen acciones aisladas trabajadas por la Secretaría de Educación y la UNAH, no se identifican políticas educativa de Estado, ni estrategias de mediano y largo plazo que tengan impacto en la reducción de la brechas educativa, particularmente en los estudiantes en desventaja socioeconómica en situación de vulnerabilidad como las personas con discapacidad, los estudiantes de grupos étnicos y las mujeres.

4. Se entiende la equidad educativa como la aplicación auténtica del principio de diferencia positiva que señala Rawls para las poblaciones en desventaja socioeducativa, lo que no es sinónimo de asistencialismo universitario, ya que no se trata de mantener una mal entendida política de puertas abiertas en la UNAH, que en su momento tampoco ayudó a reducir la inequidad educativa (Soriano, 2003, CT-UNAH, 2005). Se trata de dignificar a cada ciudadano de este país y a la educación pública hondureña para que todos los que aspiran a estudiar en la UNAH u otro centro universitario evidencien en los exámenes de admisión las competencias para estudiar en el nivel terciario y egresen con la formación universitaria del “más alto nivel académico, cívico y éticos, capaces de enfrentar los desafíos que impone la sociedad”, segundo objetivo de la UNAH plasmado en su Ley Orgánica.

5. Existe una brecha muy distante entre la normativa a favor de la equidad en el país y el sistema de educación superior y la realidad educativa de las poblaciones en situación de vulnerabilidad y vulnerados por un sistema socioeconómico que no les deja más opción que la de sobrevivir con lo que el sistema y la sociedad les permite.

6. No se observa en el país un debate académico permanente y efectivo, en el tema de la equidad educativa en el nivel de educación superior y que derive en investigaciones en este campo, en propuestas de políticas educativas, estrategias y acciones efectivas que contribuyan a reducir las inequidades educativas en el país para que el sistema educativo en su conjunto se avance en la educación y construcción de una ciudadanía solidaria y equitativa.

5.1.2 Percepción de la equidad educativa en UNAH

7. Los actores educativos de la UNAH que formaron parte de este estudio, evidenciaron conocimiento y comprensión del significado e implicaciones del concepto de equidad, pero también se observó la necesidad de profundizar más en el sentido integral de la equidad educativa, asignados desde los principios de la justicia distributiva, especialmente desde el principio de diferencia positiva que plantea John Rawls (1971); asimismo, desde el enfoque de equidad de las conferencias de educación superior principios que abraza la UNAH en su conceptualización multidimensional y holística de la equidad planteado en el Modelo Educativo desde el 2009 y que implica un abordaje integral a lo interno y a nivel del país.

8. En cuanto a la percepción de la situación actual de la equidad educativa en la UNAH se puede concluir que hay un consenso en los actores educativos consultados, en relación con lo que la institución registra avances en este campo, pero que estos son aún limitados, y por tanto, que deberán acelerarse políticas educativas de equidad y acciones concretas para redefinir el proceso de admisión y promover acciones de discriminación positiva a favor de los que están en desventaja socioeducativa, sea por su procedencia étnica, geográfica, tipo de colegio y discapacidad.

9. Se reconoce que la UNAH ha avanzado en materia de equidad educativa al disponer de una normativa, tanto a nivel de su Ley Orgánica, Modelo Educativo, Normas Académicas y la creación del Comisionado Universitario, pero ese avance en el estamento legal y normativo debe traducirse en políticas educativas de equidad con la asignación presupuestaria requerida y asignada. Esto debido a que pese a existir dicha normativa a favor de la equidad, la brecha se marca en el plano de la práctica

donde la exclusión sigue afectando a estudiantes de grupos considerados como los más vulnerables: los de estrato económico bajo y que, por ende, proceden de colegios públicos, los provenientes de grupos étnicos y las personas con discapacidad, especialmente los sordos, como se evidencia en la cifras institucionales de la PAA y en la expresión de los actores de la UNAH consultados.

5.1.2 Equidad en el acceso a la UNAH

10. En la mirada de los estudiantes, docentes y autoridades consultados hay consenso en la urgencia de la integración del sistema educativo como manda la Constitución de la República en su artículo 159 para mejorar la calidad del sistema básico y medio y que los aspirantes a la UNAH, especialmente del sistema educativo público y de comunidades rurales y pertenecientes a colectivos vulnerables, tengan mayores posibilidades de aprobar la Prueba de Aptitud Académica, PAA. Por ello se concluye que las condiciones de equidad en el acceso a la UNAH no podrán mejorarse y tener mayor impacto, sino se diseñan políticas educativas de equidad articulada con el nivel prebásico, básico, medio y superior y estas con políticas estructurales de país que reduzcan la desigualdad socioeconómica. Ampliar las oportunidades de acceso educativo sin considerar las múltiples necesidades de los grupos vulnerables como su nivel de rezago cognitivo y de conocimiento constituyen oportunidades desiguales que se traducen en inequidad en el proceso educativo, redundando en altas tasas de deserción y repitencia (Aponte –Hernández, 2008 en Chirelau, 2009).

11. Al valorar la PAA, los consultados reconocen, por un lado, que esta medida contribuye a obtener información científica para hacer predicciones de rendimiento académico de los futuros estudiantes de la UNAH y de la calidad de los egresados de los diferentes colegios del país del cual provienen los aspirantes; no obstante, se demanda la necesidad de adecuar la PAA para los aspirantes de grupos vulnerables con especial énfasis en los aspirantes sordos y de grupos étnicos como los misquitos que aún conservan su lengua autóctona; además, se debe considerar la desventaja que se evidencia en función del tipo de colegio de procedencia, público o privado. La aplicación de medidas de discriminación positiva es una urgencia y derecho de estos

aspirantes en función de los que ya establecen leyes nacionales y convenios internacionales a favor de los grupos vulnerables de los cuales el país es firmante.

12. La UNAH debe revisar su proceso de admisión y con base a los resultados de la PAA en sus 10 años de implementación, 2006-2016 y del estudio que al respecto la institución promovió, desarrollado por Moncada et al., (2012), debe hacer los ajustes en función de la definición de mecanismos y acciones de diferencia positiva para los grupos vulnerables que la información cualitativa y cuantitativa ubica en situación crítica en cuanto a la equidad en el acceso a la UNAH.

13. La UNAH debe concretar y priorizar la asignación de los recursos financieros totales para cumplir con las acciones que se establecen en el Acuerdo del Consejo Universitario CU-O-092-010-2009 y el Proyecto de Ejecución de ese Acuerdo trabajado en el año 2014 por la Vicerrectoría Académica y la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles, VOAEE. Asimismo las instancias responsables deben cumplir con la responsabilidad que establece el mismo, ya que se constituyen en acciones de equidad a favor de aspirantes en situación de vulnerabilidad, pero que aún no se concretan en su totalidad. Como parte de Acuerdo se ubica el informe de un estudio realizado sobre el bajo rendimiento en la PAA de los aspirantes provenientes de los departamentos de Choluteca y Olancho y el de la permanencia de los estudiantes de grupos étnicos. A diciembre del 2016, ninguno de los informes se habían divulgado oficialmente por la UNAH.

14. Actualmente no se aplica ninguna medida de discriminación positiva para lograr el acceso a la UNAH para quienes quedan fuera de la PAA. Luego de las tres ocasiones que a partir del 2009 se aprobó que se les permitiera a los aspirantes. Según datos de la DSA (2015) del total de estudiantes que han realizado la PAA en tres ocasiones, han aprobado en el tercer intento el 35%. Para el 65% que ya no puede volver a realizar la PAA, la UNAH aún no tiene opciones para que en algún momento intenten de nuevo ingresar a la UNAH, ni tampoco se les ofrece otra modalidad de ingreso a otros programas de formación superior en la Alma Máter.

15. La UNAH tiene aún pendiente definir y proponer a lo interno y en el país oportunidades de estudio para quienes por desigualdades injustas y socialmente evitables no logran superar el puntaje de admisión que se establece a través de la PAA. Los datos de esta PAA muestran que esos rendimientos tienen relación con la

procedencia del tipo de colegio, la desigualdad educativa entre lo rural y urbano, lo público y privado, vinculado todo ello a la desigualdad socioeconómica del país. Es así como desde el principio de justicia distributiva de Rawls se puede concluir que el acceso a la UNAH es inequitativo para los aspirantes de colectivos vulnerables, con particular énfasis en las poblaciones étnicas y con discapacidad.

16. Es urgente concretar el desarrollo del curso propedéutico para aspirantes de pueblos autóctono y afrodescendientes que ya manda el Acuerdo CU-O-092-010-2009. Para ello debe considerarse que se desarrolle en una modalidad accesible para estas poblaciones, o generar los apoyos requeridos ya que como está diseñado el programa de tutorías de la VOAE es inaccesible para estos estudiantes, pues les implica trasladarse un mes a Tegucigalpa. Los costos que genera, ni los proporciona la UNAH ni están al alcance de estos aspirantes por la condición socioeconómica de sus familias que ya reflejan los datos de la DSA-UNAH.

17. De acuerdo con la voz de los estudiantes consultados, el proceso de admisión actual resulta económicamente oneroso para los estudiantes de grupos autóctonos que residen lejos de las ciudades donde se desarrollan los procesos de entrega de documentos y realización de la PAA.

18. Entre los estudiantes de grupos vulnerables consultados se demanda atención priorizada para estudiantes sordos, quienes de los aspirantes con discapacidad son los que menos opciones de ingreso a la UNAH tienen, dado que su lenguaje es el lenguaje de señas y la PAA aún no se ofrece en ese lenguaje; aunque hay avances en esta línea, la complejidad del lenguaje de señas ha impedido su concreción. Igual prioridad se demandan a favor de los aspirantes de los grupos étnicos como los misquitos, quienes debido a su lengua y cultura autóctona, que aún mantienen con fuertes raíces, el porcentaje de admitidos es del 34% del total que aplicaron para hacer la PAA en el período 2010-2015. El porcentaje de admisión es mínimo pese a las tutorías que durante un mes previo a la PAA proporciona la UNAH.

19. De la mirada de los consultados, el factor socioeconómico y la calidad educativa de la educación secundaria especialmente la pública rural, emergen con fuerza como los elementos principales de exclusión educativa en la PAA para ingresar a la UNAH, particularmente en el caso de los aspirantes de grupos vulnerables y específicamente de los grupos étnicos. Entre el 70% y 80% de estos aspirantes

manifiestan tener ingresos familiares menores a los 10 mil lempiras de acuerdo con los datos de la Dirección de Admisiones de la UNAH.

20. De no adoptarse medidas de diferenciación positiva, las posibilidades de que un joven que proceda de un centro educativo ubicado en una comunidad étnica, como La Mosquitia, pueda ingresar a carreras como Medicina en la UNAH son casi nulas. Esto debido a que el puntaje de acceso exigido para la PAA y la PCCN sólo lo registran estudiantes de colegios privados o públicos de alta calidad, situados, en la mayoría de los casos, en las principales ciudades del país, como muestran los reportes de la DSA-UNAH.

21. En términos de equidad de género hay consenso en los participantes de esta investigación, ya que desde el punto de vista cuantitativo hay logros significativos que resaltan el mayor porcentaje de presencia de mujeres en la UNAH en relación con los hombres es más del 50%. Igual tendencia se registra en cuanto al porcentaje de mujeres con excelencia académica y de mujeres graduadas. No obstante, la mirada debe adentrarse en la parte cualitativa y en aspectos que rompan con la brecha de bajo porcentaje de mujeres en carreras del área de ingenierías donde el porcentaje de matrícula de mujeres es abajo del 30% por ciento, con situación crítica en carreras como ingeniería mecánica e ingeniería eléctrica donde la matrícula de mujeres en 2013 era de 6% en la primera y 11% en la segunda. Ello amerita un estudio específico que de cuenta de los factores que están provocando esta desigualdad numérica de género en la matrícula y constatar o descartar si obedece o no al predominio de tabús, pues debe reconocerse que la selección de una carrera universitaria también está determinada por la vocación y gusto particular de cada persona.

22. Dada la necesidad de depurar y articular bases de datos de la DIPP y la DSA se vuelve difícil precisar el total de estudiantes admitidos de grupos vulnerables que se matriculan al año siguiente que les corresponde matricularse, luego de aprobar la PAA (La PAA sólo tiene vigencia de un año). Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio, al contrastar los datos de los admitidos en el 2010 con la base de datos de matrícula de la DIPP correspondiente a la cohorte 2010 se logró constatar que de los grupos étnicos, la matrícula fue de 379 estudiantes; de estudiantes con discapacidad 11 y mujeres, 4788.

23. De las voces de los actores participantes en este estudio se concluye en que hay urgencia en el país y en la UNAH de instaurar políticas educativas y sociales que deriven en acciones concretas que contribuyan a revertir la tendencia de inequidad en el país y en la UNAH para las personas de grupos vulnerables, con especial énfasis de las personas con discapacidad y de grupos indígenas y afrodescendientes.

5.1.3 Equidad en el proceso educativo en la UNAH

24. Aunque hay leyes y normas que explicitan el principio de equidad educativa en el proceso educativo, se evidencia la necesidad de la asignación de mayores recursos económicos para concretar políticas y acciones de discriminación positiva en esta dimensión de la equidad como las acciones establecidas en el Proyecto de Inclusión con base al Acuerdo CU-0-092-010-2009. Estos fondos y acciones deben consignarse en el Plan Operativo Anual de cada unidad responsable y la institución debe asegurar la asignación respectiva a través de la Secretaría Ejecutiva de Administración y Finanzas. Desde luego, estos acuerdos deben trascender a la definición de políticas de equidad en la UNAH que, por consiguiente, se aprueben con la asignación financiera debida.

25. La UNAH debe asegurar que los recursos financieros que se asignan y erogan cada año en becas de equidad lleguen a los estudiantes de los grupos vulnerables. Para el año 2016, período que cubrió este estudio, era mínima la cantidad de estos estudiantes que gozaban de ese beneficio, pese a que la UNAH invierte más de 50 millones de lempiras anuales en becas de excelencia académica y equidad, unos 214 mil dólares. La UNAH necesita saber con precisión la cantidad de estos estudiantes que están siendo beneficiados con este tipo de servicios de apoyo, por tanto, se hace necesario un estudio a profundidad sobre este tema.

26. Para los estudiantes consultados, el factor económico es el de mayor peso para su permanencia en la UNAH, dado los costos de manutención (pago de alquiler por vivienda, transporte y alimentación) y de material educativo. Si estos estudiantes aportan motivación, esfuerzo, perseverancia y capacidad intelectual, la UNAH desde una política de equidad podría generar acciones para asegurarles una ayuda

financiera para la manutención completa y real para que estos alumnos de grupos vulnerables concluyan sus estudios universitarios.

27. Las condiciones de accesibilidad para estudiantes con discapacidad han mejorado en los últimos 10 años en la UNAH con la construcción de rampas, designación, señalización y adecuación de áreas en estacionamientos y accesos a edificios para personas con discapacidad, adecuación de sanitarios en algunos edificios de Ciudad Universitaria y la instalación de elevadores; pero debe asegurarse la continuación de estas mejoras ya que al 2016, de los 11 edificios que había en Ciudad Universitaria sólo uno mantiene elevador funcionando y en cuatro edificios los elevadores estaban en construcción.

28. Diversificar las medidas de apoyo financiero para que este beneficio no se asigne sólo a través de becas, sino de otras acciones como el bono al transporte y bono de alimentación. Asimismo, se deben diversificar otras acciones de acción discriminatoria ya que el apoyo financiero a través de becas, bonos o créditos no elimina las desventajas socioculturales de origen que también impactan en el éxito educativo.

29. En cuanto a la trayectoria académica de los estudiantes de grupos vulnerables, étnicos, discapacitados y mujeres de la cohorte 2010, se observa que su permanencia en la UNAH doblará el tiempo regular que establece el plan de estudios en tanto la media de clases matriculadas por año oscila entre 5-8 asignaturas por estudiantes discapacitados; entre 4-6 a nivel de los estudiantes de grupos étnicos y entre 5 y 7 por mujeres; cuando lo regular de matrícula por periodo que establecen los planes de estudio de las carreras de grado es de cuatro o cinco, a razón de tres periodos por año suman entre 12 y 15 asignaturas anuales. Esta situación amerita estudios futuros que ahonden en los factores de esta permanencia que sobrepasa el tiempo regular para generar los apoyos y medidas de equidad que mejoren la situación en el proceso educativo de estos estudiantes.

30. En cuanto al índice académico global de estos estudiantes, en el período 2010-2015 este se sitúa en porcentajes similares: las mujeres entre 67 y 72%; los estudiantes con discapacidad entre 67 y 72% y los estudiantes de grupos étnicos entre 67 y 73%. Los estudiantes de los tres grupos étnicos muestran mejoras en su índice académico en la medida que avanzan en sus estudios, especialmente en los últimos

dos años. Se concluye que esta mejoría se puede deber a las nuevas Normas Académicas aprobadas en 2014 que aumentó el índice de aprobación de asignaturas pasando de 60 a 65% a partir del tercer periodo académico del año 2015 y ha quedado en suspenso el 70% que se había previsto entrará en vigencia a partir del segundo período académico del 2016.

31. En cuanto al clima educativo, la UNAH ha ido mejorando las condiciones favorables de trato digno y equitativo para los estudiantes con discapacidad, grupos étnicos y mujeres; sin embargo, persisten evidencias contrarias a la equidad para estos colectivos de estudiantes, aún en las mujeres que siguen exponiendo casos de acoso sexual. Estas prácticas deben superarse a través de campañas institucionales efectivas de conocimiento, comprensión y sensibilización sobre la equidad educativa dirigidas a toda la población universitaria con énfasis a profesores y estudiantes.

32. Los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad son insuficientes, aunque existe el programa PROSENE este adolece del personal especializado suficiente para llevar a cabo la responsabilidad de apoyo y servicios académicos a los estudiantes con discapacidad; asimismo este programa, aunque posee un espacio físico asignado, muestra limitaciones en su infraestructura física y condiciones pedagógicas, limitada disponibilidad de tecnología educativa y adaptativa moderna y de material didáctico para las tutorías de estos estudiantes.

33. Las acciones de discriminación positiva para la equidad en el proceso educativo de los estudiantes de grupos étnicos son casi inexistentes, quizás debido a que la unidad de atención para este colectivo de estudiantes es de reciente creación; es decir, fue hasta el 2015 que la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles VOAE creó la Unidad de Inclusión. Esta unidad funciona en un espacio físico que comparten los dos programas que forman parte de la misma: PROSENE que atiende a los estudiantes con discapacidad y el área que atiende a los estudiantes de grupos étnicos. El espacio físico asignado no reúne las condiciones pedagógicas idóneas para atender a ambos tipos de estudiantes y facilitar el desarrollo de actividades académicas y recreativas. Desde esta constatación y siguiendo el enfoque de Rawls, se evidencia la ausencia de medidas de discriminación positiva que conlleven a generar las condiciones académicas, de organización y de infraestructura física para

que los estudiantes en situación de desventaja tengan posibilidades razonables de éxito.

34. Aunque a través de la Unidad de Inclusión de la VOAE se ha logrado organizar en asociaciones a los estudiantes de la etnia Garífuna y estudiantes misquitos, los estudiantes consultados se sienten invisibilizados por la UNAH y cuestionan que sólo se considere su participación para acciones triviales como abrir y cerrar eventos.

35. Los alumnos participantes de este estudio, resienten que el beneficio de las becas no les favorezca, pues algunas normas del reglamento los excluye; por ejemplo, el hecho de proceder de un colegio privado. También reclaman un espacio donde ellos puedan reunirse como grupo étnico y desarrollar actividades académicas, recreativas y culturales que los haga reforzar ese espíritu de comunidad que tienen en sus zonas de origen. Al tiempo que demandan que características propias de su lengua y cultura sean consideradas en sus procesos educativos y currículo de sus carreras.

36. En los diseños curriculares la incorporación de la atención a la diversidad y aspectos particulares de estos grupos como los estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos, aún no se concreta, factor que debe ser priorizado, en tanto el currículo y plan de estudio orientan el proceso formativo y trabajo docente y de estudiantes. Este tema es complejo, en tanto implica, también un enfoque de inclusión desde el cual se deben considerar elementos para atender a toda la diversidad de estudiantes en función de sus necesidades y culturas. Incluidos a los estudiantes con características de inteligencia avanzada. Se sugiere un estudio posterior y a profundidad que sea la base de la innovación curricular que se viene impulsando en la UNAH como parte de su transformación académica iniciada en el 2005.

37. Previo a matricularse en determinada carrera se evidencia la necesidad de orientar al estudiante y concientizarlo de su potencial en función de su discapacidad, a fin de asegurarle en alguna manera, un desempeño académico de calidad en relación con sus características y situación particular.

38. Aparte de la capacidad cognitiva, competencias en el ámbito del razonamiento verbal y lógico matemático que se constatan con la PAA, los factores personales propios de cada estudiante como la motivación, la perseverancia, la

autoestima, la dedicación, la disciplina y la responsabilidad también emergen como esenciales para el logro académico de los estudiantes de grupos vulnerables. En esta mirada hay consenso en los estudiantes, docentes y autoridades consultados.

39. Es necesario establecer consensos entre los actores del proceso educativo en relación con el sentido y significado auténtico de la equidad educativa y eliminar la visión de una equidad paternalista y asistencialista, que no contribuye a la formación integral y profesional del estudiante en situación de vulnerabilidad. Ello implica varios elementos: que la institución y su miembros tengan claridad de lo que significa e implica la equidad desde el enfoque de Rawls, que propunga por la aplicación del principio de diferencia positiva a favor de estudiantes en desventaja socioeducativa, y la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa para el acceso, proceso y resultados, como ya lo estipula el Modelo Educativo de la UNAH. Es necesario que toda comunidad universitaria de la UNAH comprenda que, la democratización e inclusión en la educación superior no sólo se limita a logra el ingreso a la universidad, sino generar las condiciones académicas y pedagógicas para que los nuevos estudiantes de sectores sociales en desventaja que logran matricularse logren el éxito educativo, sin que la universidad sacrifique su calidad y excelencia que le son propias. Implica también que estas poblaciones estudiantiles vulnerables reconozcan y asuman su compromiso personal del esfuerzo, dedicación, motivación y responsabilidad, esenciales para la excelencia académica, desde luego en el ámbito de sus propias características y necesidades.

40. Debe incorporarse el principio de equidad y atención a la diversidad del Modelo Educativo de la UNAH a los diseños y rediseños curriculares bajo el enfoque del diseño universal del aprendizaje, imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en los espacios de aprendizaje a la diversidad de estudiantes que hoy día asisten a las aulas universitarias.

5.1.4 Equidad en resultados y logros educativos en la UNAH

41. Los datos de la baja eficiencia terminal en los estudiantes de grupos vulnerables de la cohorte 2010 con una situación más crítica en los estudiantes de grupos étnicos reflejan una situación de alta inequidad en los resultados educativos.

Esto obliga a la institución a priorizar políticas educativas y acciones de discriminación positiva para estos colectivos de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

42. Al revisar los datos de trayectoria y rendimiento académico de la cohorte 2010 de los estudiantes de grupos vulnerables se puede inferir que la UNAH necesita establecer políticas de acción afirmativa para armonizar la equidad con la calidad que redunde en la mejora de los niveles de logro académico de los estudiantes de grupos vulnerables, ya que es posible lograr esa correlación como ya plantean Garbanzo (2007) y Tiana (2000) en Vélaz (2008), (Chirolea, 2009); además, que la equidad es una de las dimensiones de la calidad educativa e implica las medidas de compensación a favor de esos colectivos en desventaja socioeducativa (SEP,2017). Asimismo, se evidencia la urgencia de trabajar y profundizar en estudios cualitativos sobre el desempeño estudiantil que permitan conocer con mayor precisión las variables que definen el logro de una equidad con calidad en la educación universitaria de estas poblaciones de alumnos en situación de vulnerabilidad en la UNAH.

43. La conciencia de su situación de vulnerabilidad o desventaja hace que en los estudiantes de los grupos vulnerables consultados resalten características de perseverancia, persistencia, motivación y determinación para el logro de su meta académica. Según los docentes consultados esta característica sobresale en los estudiantes con discapacidad, grupo que mayor eficiencia terminal refleja en los datos obtenidos y en el registro que lleva PROSENE. Una cantidad de estos estudiantes, pese a no titularse en el tiempo regular según el plan de estudios, logran concluir sus carreras universitarias.

44. Las expectativas de logro educativo en los estudiantes de estos grupos vulnerables participantes son elevadas, aunque ellos (los consultados), cifran las esperanzas de llegar a la meta a través del apoyo de sus familias no por los servicios y ayudas por parte de la UNAH.

45. Los datos sobre el proceso y logro educativo de los estudiantes de grupos vulnerables son escasos y limitada la cantidad de estudios cuantitativos y cualitativos, situación tanto a nivel de la UNAH y de la educación superior del país. En el caso de los grupos étnicos, sólo se visibilizan en los datos de la Dirección del Sistema de Admisiones. Esta situación de deficiencia de estadísticas de los grupos vulnerables, de estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos en educación superior es una

problemática ya planteada en estudios sobre equidad y grupos vulnerables (López, 2005; Matto, 2008, 2012; SITEAL, 2012).

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Acceso

1. Se recomienda la creación de un Observatorio de la Equidad en Educación que posibilite la integración del sistema educativo para la mejora de la equidad en educación en los distintos niveles que lo conforman. Que este observatorio funcione con la participación de los tres niveles educativos y que desde el mismo se investigue sobre la equidad en educación, se propongan políticas educativas y se gestionen recursos para la aplicación de medidas de discriminación positiva para los estudiantes en desventaja socioeducativa. En la UNAH este observatorio de equidad servirá para monitorear y dar seguimiento al cumplimiento de toda la normativa, políticas, programas y proyectos relacionados directamente con la equidad educativa. Este observatorio deberá estar integrado por las unidades correspondientes, representantes de los estudiantes de grupos vulnerables, representantes de docentes de carreras de todas las áreas del conocimiento.

2. Actualmente los estudiantes que no logran aprobar la PAA, luego de tres oportunidades, no tienen ninguna opción de ingreso a la UNAH; esto sólo agudiza la situación de inequidad de estos estudiantes, por ello, desde este estudio se recomiendan dos medidas: la primera que la UNAH junto a la Secretaria de Educación establezcan y viabilicen un programa de corto y mediano plazo para estos estudiantes que no logran aprobar la PAA y que ambas instituciones prioricen este programa para su concreción, ya que la UNAH en 2009 aprobó la creación de un curso propedéutico para estos estudiantes, pero no se logró concretar. La segunda medida se orienta a que la UNAH y el Sistema de Educación Superior prioricen y promuevan el cumplimiento de lo establecido en el Reglamento del Sistema de Educación Técnica y Tecnológica que posibilita nuevas opciones para la diversificación de estudios en el nivel de educación superior en su modalidad, post secundaria no terciaria vocacional y terciaria de ciclo corto vocacional, esto a fin de posibilitar que quienes no logran aprobar una prueba o examen de admisión universitario dispongan de otras opciones de formación superior que al igual que la formación universitaria contribuya a su

desarrollo integral y movilidad social, como han hecho otros países latinoamericanos como Colombia y Chile y (García y Jacinto, 2010).

En este proceso la UNAH debe jugar un rol sustantivo como rectora constitucional del nivel de educación superior, asumir ese liderazgo significará hacer honor a ese precepto constitucional que le confiere tal responsabilidad, y al mandato constitucional (Artículo 161) que le asigna los recursos financieros para su funcionamiento y desarrollo,” asignación privativa anual no menor del seis por ciento del Presupuesto de Ingresos netos de la República, excluidos los préstamos y donaciones”.

3. Con base en la mirada de los estudiantes consultados, se sugiere considerar e incorporar para el puntaje de admisión otras variables relacionadas con las múltiples inteligencias y con el área de formación que desean estudiar los aspirantes. Así como otros elementos que emergen de los avances de la neurociencia que revelan tanto la importancia de la inteligencia analítica como de la inteligencia emocional. Actualmente los méritos académicos para ingresar a la UNAH se miden hegemónicamente por el puntaje en la PAA. Por tanto, los estudiantes consideran que se debe complementar el puntaje de méritos actuales, con otra gama de opciones de valoración que permitan un mejor ajuste con los intereses de los estudiantes y los conocimientos o habilidades requeridos para el tipo de estudio al que desean optar.

4. Poner en marcha un programa de asesoría vocacional, previo a la inscripción para la PAA, momento en el que el estudiante selecciona las dos opciones de la carrera que pretende estudiar. Esto ayudará al estudiante de grupos vulnerables a escoger con mayor certeza el área de estudio en función de su potencial y características particulares.

5. Revisar el Reglamento de Admisiones y dejar explícitas medidas de acción afirmativa para aspirantes de grupos vulnerables, con prioridad en las personas con discapacidad y grupos étnicos.

6. Se sugiere que la UNAH revise y analice la aplicación de medidas de discriminación positiva para aminorar el costo económico que significa la PAA para los estudiantes de grupos autóctonos que residen lejos de las ciudades donde se desarrollan los procesos de entrega de documentos y realización de la PAA. Estos estudiantes deben realizar dos viajes a estas ciudades para completar todo el proceso

de la PAA. Una medida viable es enviar personal de la UNAH a inscribir y recibir documentos para la PAA a las comunidades étnicas. Otra medida puede ser financiar un porcentaje del costo que significa a los aspirantes, hospedarse dos días en una ciudad grande o intermedia del país para hacer la PAA a través de la generación de un bono para este fin, el que puede coordinarse a través de los centros regionales como nodos de las redes educativas.

7. Se sugiere el cumplimiento del Acuerdo CU-092 y el seguimiento y monitoría al Proyecto de Inclusión que con base a ese acuerdo, preparó en el año 2014 la Vicerrectoría Académica y la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles; y que la UNAH asigne los recursos financieros necesarios para el logro de los resultados previstos en ese proyecto a favor de la equidad educativa en el acceso, proceso y resultados de los estudiantes de grupos vulnerables, con especial énfasis en los discapacitados y grupos étnicos. Este proyecto no ha tenido continuidad ni se han evaluado los resultados del Acuerdo 092. La inversión en las acciones de corto y mediano plazo establecidas en este proyecto sumaban 6 millones 294 mil 500, unos 270 mil dólares.

8. El diseño e implementación de una estrategia de socialización y comunicación permanente para lograr en la comunidad universitaria una mayor sensibilidad, comprensión, empoderamiento y conciencia sobre la equidad educativa para las personas de grupos vulnerables y su implicación en la construcción de una comunidad universitaria solidaria y equitativa. Socializar toda la legislación internacional, nacional e institucional a favor de los grupos vulnerables.

9. Deberán promoverse y fortalecerse las estrategias de divulgación sobre el conocimiento de la normativa internacional, nacional y de la UNAH relacionada con el tema de la equidad educativa.

5.2.2 Proceso

10. Que se establezca un mecanismo que permita a cada departamento académico y docente conocer antes de iniciar clases en cada período académico si atenderá estudiantes con discapacidad o de grupos étnicos, para hacer las adecuaciones pedagógicas necesarias en la programación didáctica.

11. Revisar e incorporar al reglamento y proceso de asignación de becas medidas de equidad para lograr y asegura que este beneficio llegue a los estudiantes discapacitados y de grupos étnicos a través de acciones afirmativa que consideren su condición de doble vulnerabilidad.

12. Considerar la propuesta de los estudiantes de grupos afrodescendiente de creación en Ciudad Universitaria una residencia universitaria para estudiantes de los pueblos autóctonos, que les permite generar un contexto sociocultural acorde a su cultura e idiosincrasia; o en su lugar, generar los espacios universitarios, programas y proyectos que estos estudiantes desarrollen y promuevan su cultura autóctona.

13. Es urgente fortalecer a nivel de personal las instalaciones físicas, condiciones pedagógicas en función de los tipos de discapacidad de los estudiantes, equipamiento con tecnología educacional y adaptativa, material didáctico y áreas de recreación al PROSENE para mejorar los apoyos al proceso formativo de los estudiantes discapacitados. Asimismo, concretar la aprobación de la ampliación de los servicios de PROSENE que actualmente sólo opera en Ciudad Universitaria a otros Centros Regionales con población de estudiantes con discapacidad. De igual forma se sugiere divulgar en los colegios de secundarias los servicios de PROSENE para que los estudiantes de secundaria antes de venir a la UNAH conozcan este servicio.

14. En lugar de realizar adecuaciones a espacios físicos existentes se sugiere incorporar en el plan de desarrollo de la infraestructura física de la UNAH la construcción de un espacio con las condiciones necesarias para que albergue varios servicios estudiantiles, entre ellos, la Unidad de Inclusión con sus dos programas: PROSENE y el área de grupos étnicos.

15. Continuar con las acciones de mejora en las condiciones de accesibilidad a nivel de toda Ciudad Universitaria, Centros Regionales, CRAED y Telecentros.

16. Diseñar un programa integral de inclusión para los estudiantes de poblaciones indígenas y afrodescendientes que incorpore las necesidades y demandas de estas comunidades y que incluya la visión que estos tienen del mundo, sus lenguas, sus saberes y formas de aprender y generación de conocimiento. En la línea de Mato (2008) un programa de inclusión que trascienda el éxito en el logro educativo de los estudiantes de estas poblaciones y que sea una contribución

auténtica y deliberada para la valoración y promoción de la diversidad cultural y construcción en la UNAH de una cultura de alto respeto y conservación de nuestras culturas autóctonas, bajo un contexto que promueva y respete el pluralismo y la diversidad cultural como lo estableció en 1998 la Conferencia Mundial de educación Superior, ratificado en 2008. Este programa debe buscar dignificar a las personas pertenecientes a estos colectivos de culturas autóctonas dando el valor real que se merecen como miembros de una sociedad multicultural y eliminando acciones de asistencialismo y paternalismo.

17. Establecer como política de acción afirmativa la generación de textos universitarios y otro material educativo bilingüe (español-lengua autóctona) que apoye el proceso formativo, especialmente de los estudiantes misquitos. Puede priorizarse esa producción bilingüe para el área de las asignaturas de formación general donde más problemas dicen enfrentar los estudiantes consultados. Los mismos estudiantes de este grupo étnico pueden apoyar estas acciones, como voluntarios o becarios para la traducción de material en su lengua autóctona con la coordinación del Departamento de Letras de la UNAH, que ya registra experiencias de trabajo científico con poblaciones étnicas. Pueden trabajarse como proyectos de innovación para la equidad y se pueden producir en versión digital, para aminorar costos.

18. Establecer un programa de monitoria y asesoría académica que permita el seguimiento académico sostenido, tanto a estudiantes de grupos étnicos, discapacitados y a través de este proceso generar los apoyos individuales para mejorar la permanencia, rendimiento académico y titulación de estos estudiantes. Para ello es necesario que la VOA E a través del Programa de Inclusión (PROSENE y área de grupos étnicos) articule esfuerzos con las coordinaciones de las carreras correspondientes. La creación de un sistema institucional de tutoría para este grupo de estudiantes puede ser una medida efectiva para evitar el abandono y mejorar el logro educativo y la eficiencia terminal de los estudiantes de estos colectivos vulnerables.

19. Es de urgencia el diseño y puesta en marcha de un programa de sensibilización y capacitación docente en aspectos pedagógicos y didácticos para atender a estudiantes con discapacidad y de grupos étnicos y responder de esa forma

a la falta de competencias para atender estas poblaciones, esto expresado por parte de los docentes y estudiantes participantes.

20. Ampliar la duración de las becas de equidad hasta la práctica profesional de estos estudiantes de grupos vulnerables e incluir el costo de trámites de graduación o exonerarlos de estos costos, o generar otras acciones de ayuda para cubrir costos de trámites de graduación.

21. Crear guarderías infantiles para apoyar a las estudiantes mujeres que enfrentan la dificultad de no estudiar porque no encuentran quién les cuide a sus hijos mientras están en la UNAH.

22. Dotar de tecnología adaptativa, moderna y suficiente a PROSENE para apoyar particularmente a los estudiantes sordos, de baja visión y ciegos.

23. Incorporar al Reglamento de becas y servicios de la VOA E otro tipo de ayuda económica para grupos vulnerables como bonos para transporte y bonos para alimentación.

24. Habilitar un espacio similar al de PROSENE para los estudiantes de grupos étnicos a fin que disponga de un área física donde puedan interactuar como colectivo étnico, compartir sus costumbres y preservar su cultura.

25. Incorporar la participación de los colectivos de estudiantes vulnerables para la definición de políticas educativas y acciones de diferenciación positiva de equidad.

26. Mejorar los programas de vinculación de la UNAH con las comunidades étnicas, incorporar a docentes a los mismos para que haya un conocimiento más profundo sobre culturas de estos pueblos y generar mayor sensibilización en la atención a este tipo de estudiantes. Estos programas pueden ser parte de los programas de vinculación por Facultad. Deben ser programas integrales que incluyan la docencia, la investigación y la vinculación. La UNAH ya tiene experiencia con el programa de atención primaria integral en salud.

27. Establecer un mecanismo que asegure la incorporación de la atención a la diversidad en los diseños y rediseños curriculares y construir currículos y programas académicos que incorporen los saberes, los estilos de aprendizaje, las lenguas y culturas de estas poblaciones indígenas y afrodescendientes. Para esto será necesario establecer los vínculos con universidades de países latinoamericanos que ya muestran avances en esta temática como Guatemala, México, Bolivia, Colombia,

Ecuador, Nicaragua, entre otros, ya que América Latina registra en los últimos años más de 50 experiencias en la educación superior de estas poblaciones autóctonas (Mato, 2008).

28. Generar espacios de comunicación auténtica entre profesores y estudiantes que permitan establecer consensos sobre la equidad educativa auténtica a fin de eliminar la práctica de una equidad paternalista y asegurar la formación integral, humanística y profesional de los estudiantes de los colectivos vulnerables; también incorporar en este proceso el tema de valores y ética.

29. Diseño e implementación de procesos de capacitación para incorporar en el currículo el principio de equidad y atención a la diversidad, de tal forma que se concreten currículos con un enfoque de diseño universal del aprendizaje.

5.2.3 Resultados

30. Una acción impostergable es la generación de acciones para mejorar la eficiencia terminal en los estudiantes de grupos vulnerables, especialmente de los grupos étnicos y discapacitados.

31. Es urgente que la UNAH establezca un Sistema de Estadísticas Educativas para disponer de información de calidad, confiable y necesaria en cuanto a la admisión, matrícula, permanencia y promoción de los estudiantes de los grupos étnicos. Esto implicará la depuración y articulación de las bases de datos de la DSA, la DIPP, la Secretaría General y la Dirección de Estadísticas. Además, que los datos de los grupos vulnerables se detallen en los anuarios estadísticos de la Institución, es decir, visibilizar en las estadísticas institucionales a los estudiantes de poblaciones estudiantiles con discapacidad, indígenas y afrodescendientes. Las mujeres ya están visibilizadas en las estadísticas oficiales.

32. Profundizar en estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos sobre la equidad en el proceso y logro educativo de cada uno de los grupos denominados vulnerables a nivel de toda la Universidad, considerando que el rendimiento académico es un proceso complejo y multicausal que implica factores sociales, personales e institucionales.

33. La UNAH debe redoblar esfuerzos para que el avance que ya registra en leyes y normas se concrete a través de la voluntad del liderazgo institucional, que deberá priorizar el establecimiento de políticas educativa para la equidad educativa en su dimensión integral de acceso, proceso y resultados con la asignación correspondiente de los recursos financieros, mismos que deberían reflejarse en los Planes Operativos Anuales y presupuestos aprobados anualmente. Se debe establecer, además, un mecanismo de vigilancia académica que asegure que esas asignaciones financieras, para acciones afirmativas de equidad lleguen a los estudiantes de grupos vulnerables. Las instancias correspondientes deben presentar al Consejo Universitario el informe correspondiente.

34. La priorización y asignación financiera debe asegurarse también para el desarrollo de investigaciones cuantitativas y cualitativas que den cuenta del impacto real de las políticas de acción afirmativa para la equidad que impulsa la UNAH para favorecer a la población estudiantil en condición de vulnerabilidad.

Referencias

- Acuña-Rodríguez, M. (2014). Reflexiones en torno al vínculo género-educación superior. *Educación*, 38 (2), pp. 89-106
- Alarcón, J., Carrasco, J. y Pérez, A. (2008). Historia de la Investigación Cualitativa. Universidad del BioBio, Chile
- Alas, M. y Moncada, G. (2008). Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. *Revista Paradigma, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Año 20, No. 30
- Alas, M. y Moncada, G. (2010). Problemas de equidad en el sistema educativo hondureños. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3 (3), pp.136-151
- Alas, M. y Moncada, G. (2012). Calidad y equidad en la educación nacional. En Salgado, R. y Rápalo, R. Estado de la educación nacional. UPNF. Tegucigalpa, Honduras.
- Amaro, M., Calderón, R. y Malta, J. (2013). Ética para la construcción de ciudadanía. UNAH. Tegucigalpa, Honduras.
- Amores, F. y Ritacco, M., (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa, buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 91-108.
- Aponte, C. y Peña, M.V. (2017). Módulo Internacionalización del Currículo: Un Enfoque Comprehensivo. Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior. Organización Universitaria Interamericana/Colegio de las Américas (OUI-COLAM). Canadá. Recuperado de <http://aula.ouivirtual.org>
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones Sociales en torno a Equidad, Acceso, y Adaptación en Educación Universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), pp. 116-138.
- Arias, F. (2017). Diagnóstico de la educación superior y la identidad cultural en la región andina 2017. Cuadernos de Universidades. Unión de Universidades de América Latina. UDUAL. México
- Arias, R., Ayala, M., & Díaz, J. (2011). Reflexiones sobre el derecho humano a la educación y sus perspectivas en el marco del desarrollo humano. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 8 No. 1. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=291925>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa*. Chile
- Atria, R. (2011). Chile: la débil distinción público/ privado en un sistema de educación superior de modernización avanzada. En Bruner, J., y Peña, C. (eds.). El conflicto de las

- universidades: entre lo público y lo privado. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Álvarez A., Carmen (2007). La etnografía como modelo en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Bara, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son Universidades todas las universidades? La Universidad como una comunidad ética. *Bordón*, 64(3), p. 77-92
- Banco Davivienda (2017). Tasa de cambio. Disponible en: <https://ibpfs.davivienda.com.hn/enlace/servlet/htasacambio>
- Becerra, O. (2012). Curso Taller de Elaboración de Instrumentos de Investigación. Recuperado de <http://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf>
- Bernardini, A. (2012). Filosofía de la investigación. Módulo Epistemología y Educación. Doctorado en Educación. UNED-Costa Rica.
- Bernardini, A. y Soto, J. (1998). La educación actual en sus fuentes filosóficas. EUNED, Costa Rica.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y Escuela Pública en el Contexto de Diversidad Cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 15-38.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *REICE*, 3(2), pp. 42-69.
- Briones, G. (2002). Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Bruner, J. (Editor) (2011). *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2011. Recuperado de: www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf
- Bruner, J. (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Recuperado de: <http://www.oteima.ac.pa/nueva/biblioteca/edsup2016.pdf>
- Bruner, J. y Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana. *Opción*, 32 (80), pp. 12-35
- Bruner, J., y Villalobos, C. (2014). Políticas de Educación Superior en Iberoamerica 2009-2013. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
- Brunner, J. (2014). Universidad, Poder y Derecho. Dialnet
- Calderón, R. y Arias, C. (2008). *Redes Educativas Regionales de la UNAH para la gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad*. Tegucigalpa.

- Calderón, R. e Iriarte, C. (2011). *Análisis Institucional de las Prácticas de Equidad y Cohesión Social en la UNAH*. Reporte Institucional.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de Entrada a la Educación Superior y a Oportunidades Profesionales para la Población Indígena de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII (003), pp. 9-43.
- Castillo, J., y Cabezas, G., (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. Calidad en la educación*, No. 32, pp. 44-76.
- Cea, M. (1998). *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Centro de Estudios Públicos (2016). Justicia Distributiva de John Rawls. Traducción autorizada del libro *Economic Justice*, Penguin Books, INC., 1973, Capítulo 4, Sección 13, pp. 319-362. Recuperado de https://cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/.../rev24_rawls.pdf
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2014). Panorama social en América Latina. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Recuperado de : <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-america-latina-2014>
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- Cerdas, H. (1991). Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos de información. Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Búho. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Contreras, A. (s.f.). Tensiones entre calidad y equidad en la educación superior de Chile. *XX Seminario Latinoamericano de la Escuela de Trabajo Social. Universidad de Santiago de Chile*. Recuperado de http://200.16.30.67/~valeria/xxseminario/datos/1/1chContrerasDuarte_stamp.pdf
- CT-UNAH Comisión de Transición (2008). *La Transición a la UNAH del Siglo XXI*. Informe de Gestión de Transición Universitaria. Tegucigalpa.
- CT-UNAH Comisión de Transición (2008). *Reglamentos de la Ley Orgánica de la UNAH*. Tegucigalpa.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH-México (2012). Cartilla Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/cartillas/7%20cartilla%20pacto%20internacional%20der%20econ%C3%B3micos%20sociales%20culturales.pdf>

- Comisionado Universitario (2016). Informes Anuales 2011-2015. Recuperado de:
<https://comisionado.unah.edu.hn/informes/>
- Congreso Nacional de la República (2012). Ley Fundamental de Educación. Tegucigalpa.
- Congreso Nacional de la República de Honduras (2005). Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad. Tegucigalpa, Honduras.
- Corbeta, P. (2007). Metodología y Técnicas de Investigación Social. McGRAW-HILL. Madrid, España.
- Córdova, J., Barahona, A., Euceda, C., (2003). Información sobre los pueblos indígenas de Honduras. Proyecto Regional de Manejo Integral de Ecosistemas para Pueblos Indígenas y comunidades de Centroamérica. BID-Honduras.
- Chan, J., García, S. y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina. *ISEES* 13, pp. 129-146
- Chiroleo, A., (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posicoes, Campinas*, v. 20, n. 2 (59), p. 141-166
- De la Fuente, J. (2008). Equidad en el Acceso y Calidad en el Proceso: Retos de la educación Superior en América Latina. *Universidades*, LVIII (37), p. 13-16.
- Delor, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Diéguez, A. (2005). Filosofía de la Ciencia. Biblioteca Nueva. Universidad de Málaga. España
- Dirección de Educación Superior (1994). Ley General de Educación Superior. Tegucigalpa. Recuperado de <http://www2.unah.edu.hn/uploaded/content/category/371972992.pdf>
- Dirección de Educación Superior (2015). Informe de estadísticas 2016.
- Dirección de Educación Superior (2014). Plan Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior. Tegucigalpa, Honduras.
- Dirección del Sistema de Admisiones, DSA-UNAH (2016). Base de datos Aspirantes 2009-2015.
- Dirección del Sistema de Admisiones, DSA-UNAH (2015). Sistematización del Sistema de Admisión. Buenas prácticas para una educación sin fronteras. Tegucigalpa, Honduras.
- Dirección del Sistema de admisiones (2013). Informe de Resultados 2013. Tegucigalpa, Honduras.
- Dirección del Sistema de Admisiones-UNAH (2008). Memoria 2006-2008. Tegucigalpa.
- Dirección del Sistema de Admisiones-UNAH (2014). Informe Resultados de los Procesos de Admisión 2012-2013. Tegucigalpa.
- Dirección de Educación Superior UNAH (2009). *Indicadores Estadísticos del Nivel de Educación Superior 2009*. Tegucigalpa.

- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad. *Una visión de la desigualdad social. Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1), pp. 7-27
- Duriez, M., López, V. y Moncada, G. (2016). Informe Nacional Honduras. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2012. Universia y CINDA.
- Espinoza, O. (2013). Equidad e inclusión en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú. Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas. Chile.
- Espinoza, O., González, L. y Latorre, C. (2010). Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII (2), pp. 97-112.
- Espinoza, O. y González, L. (2011). Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: el caso de Chile. En Bruner, J. y Peña, C. (Eds). *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- Estrada, L., Salas, G. y Girón, F. (2014). La accesibilidad universal en el campus de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Plan Maestro de accesibilidad Honduras 2014". Tegucigalpa, Honduras.
- European Group for Research on Equity in Educational Systems, EGREES (2005). *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*. Recuperado de www.okm.gov.hu/download.php?docID=296
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos. *Butlletí LaRecerca*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fernández, L. (2005). ¿Cuáles son las técnicas de recolección de información?. *Butlletí LaRecerca*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha3-cast.pdf>
- Fernández, N. (2010). *Hacia una Nueva Agenda en la Educación Superior en América Latina*. ANUIES. Recuperado de http://www.riape-alfa.eu/images/stories/download/libro_hacia_una_nueva_agenda_de_la_
- Ferreira, M.; Avitabile, C.; Botero, J.; Haimovich, F.; Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development—Human Development; World Bank, Washington, DC. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>
- Fundora, G. (2010). La educación superior avanzada: calidad, equidad, pertinencia: tasas de cobertura terciarias en América Latina y El Caribe. *Revista Pedagógica Universitaria*, XV (1), pp. 41-57.

- Flores, M. (2011). Marco contextual demográfico de la educación superior en Honduras. *Revista Economía y administración*, Vol. 2, Núm.1. p.53-76.
- Flores, P. (2007). Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas. Serie Investigaciones. UNUIES, México
- García, C. (2013). Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos. *Revista de la educación superior*, vol. XLII(2), núm. 166, pp. 137-144
- Gallardo, Y. y Moreno, A. (1999). Recolección de la información. Serie aprender a investigar. Bogotá. Recuperado de:
<http://academia.utp.edu.co/laboratoriomovimientohumano/files/2013/06/3.-Recolecci%C3%B3n-de-la-Infomaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf?file=2013/06/3.-Recolecci%C3%B3n-de-la-Infomaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), pp. 43-63.
- Garbanzo, G. (2007). Calidad y Equidad de la Educación Superior Pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31 (2), pp. 11-27.
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010), "Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias". *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1). Disponible en:
<http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/28/equidad>
- Gasper, D. (2009). Ética del Desarrollo y Desarrollo Humano. Entendiendo el Desarrollo Humano. *Redes HDR*, No. 24
- González, T. y Cano, A.(2010). Introducción al Análisis de datos en Investigación Cualitativa: estrategias para estimular la capacidad interpretativa. *Nure Investigación*, No. 46. Disponible en
http://www.fuden.es/ficheros_administrador/f_metodologica/analisisdatos462042010104150.pdf
- Gorostiaga, X. (2008). Educación y Desarrollo. En Alvarado, E. (Compilador).1ª. Edición, Managua, PAVSA.
- Gort, A., Iñigo, E. y Pérez, B. (2013). Equidad en la Educación Superior Cubana: Logros y Desafíos. *Revista Lusófona de Educación* 24, pp. 125-139
- Guarga, Rafael (2008). La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio, OMC. *Revista Universidades*, 58 (38), pp. 9-19

- Gurdián, A. (2010). *El Paradigma cualitativo en la Investigación Socioeducativa* (primera Edición). Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica
- Gvirtz, S., Oría, A. (2010). Evaluar el rendimiento interno y académico: un desafío para la macro y el micro política. Lecciones a partir de un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), pp. 128-144.
- Hanne, A. y Mainardi, A. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El dispositivo tutorial: un espacio en construcción. *Revista Docencia Universitaria* 11 (2), pp. 173-192
- Hernández, F. (2013). *Tradiciones en la Investigación Educativa y su Conceptualización*. En Bases Metodológicas de la Investigación Educativa (pp. 37-63).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M., (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición. McGraw-Hill. México.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M., (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill. México.
- Juarros, M. (2006). ¿Educación superior como derecho o privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en los países de la región. *Revista Andamios*, 3 (5), 69-90
- Hall, M. (2012). Inequality and higher education: Marketplace or social justice?. Recuperado de en: http://www.salford.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0015/76110/Inequality-and-Higher-Education-published-Jan-2012.pdf
- INE (2016). Encuesta Permanente de Hogares para Propósitos Múltiples. Recuperada de: <http://www.ine.gob.hn/images/Productos%20ine/encuesta%20de%20hogares/EPHPM%202016/Resumen%20Ejecutivo%20junio%202016.pdf>
- INE (2013). Censo de XVII Población y VI de Vivienda 2013. Disponible en: <http://www.ine.gob.hn/index.php/component/content/article?id=81>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH (1994). Educación en Derechos Humanos. 1ª. edición, San José, Costa Rica.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEFP (2012). Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad. Aulas y Prácticas Educativas. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m6_ei.pdf
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2).
- La Tribuna (26 de marzo de 2014). Marlon Escoto: Pruebas de aptitud de la UNAH son injustas. Recuperado de: <http://www.latribuna.hn/2014/03/26/marlon-escoto-pruebas-de-aptitud-de-la-unah-son-injustas/>

- Leiva, J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), p. 169-197
- Lemaitre, M. (2005). La equidad en la educación superior: un concepto complejo. *RECEICE*, 3(2), p. 70-79.
- Lennon, O.(2003). Psicología Intercultural: equidad y currículos pertinentes. *Reflexiones Pedagógicas*. Docencia, No. 21, p.38-47
- López, N. (Coordinador) (2012). Equidad Educativa y Diversidad Cultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002188/218849s.pdf> América Latina. IIPES-UNESCO.
- López, N.(2005). Equidad educativa y desigualdad social. IIPES-UNESCO. Buenos Aires.
- López, I., Echazarreta, C., Pech, S. y Gómez, B. (2010). Selección y permanencia en la Educación Superior: el caso de la Universidad de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), pp. 91-102.
- López Segrera, F. (2007). Escenario Mundiales y Regionales de la Educación Superior. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, 12 (3), p. 385-400.
385. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a02v12n3.pdf>
- Malta, J. (2013). *Desarrollo para la Gente*. Bases del inclusionismo. (1ª. edición). Editorial Universitaria. Tegucigalpa, Honduras.
- Malta, J. (2014). *El Inclusionismo* (Nuevo modo de producción) Editorial Universitaria-UNAH. Tegucigalpa, Honduras.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior*. IESALC-UNESCO. Recuperado de: www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/.../diversidad_cultural.pdf
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos*. IESALC-UNESCO. Caracas, Venezuela
- Mato, D. (2012). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas. IESALC-UNESCO. Caracas, Venezuela.
- Mato, D. (2015). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. No. 23, 135-163.
- Márquez-Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista iberoamericana de la educación superior*.IV(17), pp.135-158

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (Trad. A. Palermo). Londres: Sage Publications. Recuperado de http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013_extrasYmetodologia/Palermo_MAXWELL.pdf
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y Orientaciones Teórico-Methodológicas de la Investigación Cualitativa*.
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. Second Edition*. SAGE Publications. Unites States Of American
- Moncada, G. Martínez, M. y Castro, O. (2012). El proceso de Admisión en la UNAH: Caracterización y trayectorias de los admitidos y no admitidos. Tegucigalpa, Honduras.
- Moya, C. (2011). Los cupos de equidad en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*. No. 35, pp. 255-275.
- Múñoz, Vernor (2012). *El derecho a la educación una mirada comparativa*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. y Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(2), p 127-157.
- Organización de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml#atop
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos. Cumplir nuestros compromisos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>
- ONU (1990). Informe de Desarrollo Humano.
- ONU (1999). *Informe sobre los períodos de sesiones 20 y 21*. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/8e9c603f486cdf83802566f8003870e7/b11db68378787542802568e30034abf6/\\$FILE/G0041212.pdf](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/8e9c603f486cdf83802566f8003870e7/b11db68378787542802568e30034abf6/$FILE/G0041212.pdf):
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ordorika, I (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la educación superior*, XLIV (2)(174), pp. 7-17

- OREAL-UNESCO (2012). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf
- Pedroza, R. y Villalobos, G. (2014). Políticas compensatorias para la equidad en la educación superior en Ecuador y Perú. Centro Argentino de Estudios Internacionales. Argentina. Disponible en: www.caei.com.ar
- PEN-CONARE (2016). Quinto Informe Estado de la Región. San José, Costa Rica.
- Pino, M. (s.f.). Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Universidad de Vigo. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/mpino/tecnicasdeinv.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2012). Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2011. Tegucigalpa.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2006). Informe sobre Desarrollo Humano Honduras. Tegucigalpa.
- PROSENE-UNAH (2016). Estadísticas estudiantes con discapacidad. Tegucigalpa, Honduras.
- Rama, C. (2010). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa, Honduras
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América latina y El Caribe. *Educación y Pedagogía*, 18(46), p. 11-24.
- Rawls, J. (2012). La justicia como equidad. Una reformulación. Primera edición. Editorial Paidós. España.
- Red de Derechos Humanos y Educación Superior (2014). Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables. Manual. Recuperado de: https://www.upf.edu/dhes-alfa/materiales/docs/DHGV_Manual.pdf
- Red de Unidades de Análisis Institucional del Estado de Chile, REDUAL(2012). Bases del Estudio de Titulación Oportuna de las Universidades del Estado de Chile.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
- Rico, M. y Trucco, D. (2014). Adolescentes. Derecho a la Educación y al Bienestar Futuro. Santiago de Chile, Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/03/Adolescentes-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-y-bienestar-futuro.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, C, Quiles, O y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf
- Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidad* (1), p. 1-22.
- República de Honduras (1982). Constitución de la República.
- Salgado, R. y Rápalo, R. (2012). Estado de la Educación en Honduras. UPNFMF. Tegucigalpa, Honduras.
- Salgado, R. y Fonseca, E. (2012). Educación Superior en Honduras. En Salgado, R. y Rápalo, R. Estado de la educación en Honduras. Tegucigalpa, Honduras.
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. *Revista LIBERABIT*, 13: 71-78
- Sandín Esteban, M. (2003). Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones. Mc Graw and Hill Interamericana de España. Madrid, España
- Sánchez, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el Desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista Docencia e Investigación* (21). Recuperado de <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Equity%20Matters.pdf>
- Sánchez, J. (5 noviembre 2015). Rasel Tomé ya tiene visto bueno para eliminar examen de admisión. *La Tribuna*. Recuperado de: <http://www.latribuna.hn/2015/11/05/rasel-tome-ya-tiene-visto-bueno-para-eliminar-examen-de-admision/>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Primera Edición, Editoria Planeta. Barcelona, España.
- Secretaría de Trabajo de Honduras (2017). Tabla de salario mínimo vigente a partir de enero 2017. Disponible en: <http://www.trabajo.gob.hn/>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Informe Nacional de rendimiento Académico . Español y Matemática. Primero a noveno grado. Proyecto Mejorando el Impacto del Desempeño Estudiantil de Honduras. MIDEH. Tegucigalpa, Honduras.
- SITEAL (2016). Escolarización y Juventud en América Latina 2000-2013. 07 Resumen estadístico comentado. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/contenido/631>
- SITEAI (2012). Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado. IIPES-UNESCO. Buenos Aires Argentina. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_libro_digital_desigualdad_y_diversidad.pdf

- SITEAL (2012). La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina. Recuperado de: www.siteal.iipe.unesco.org/cuadernos/367/la-situacion-educativa-de-la-poblacion-indigena-y-afrodescendiente-en-america-latina
- Stiglitz, J., Sen, A., y Fitoussi, J. (2010). Trad. Isabel Obiols Penelas (2013). *Medir nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de progreso*. RBA Libros, Barcelona, España
- Soriano, O. (2003). *Misión, Autonomía y Financiamiento*. La Universidad Autónoma de Honduras para el siglo XXI. Tegucigalpa, Honduras.
- Stiller, L. y Gross, M. (2012). Accesibilidad en el proceso de admisión a la Universidad de Costa Rica de la población estudiantil con necesidades especiales asociadas o no a discapacidad. *Educación*, vol. 36, núm. 1, pp. 1-15
- Tovar, M. (2000). La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneo. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), pp. 158-164
- Tunnermann, C. (2008). *Los desafíos y tendencias actuales de la investigación y el postgrado*. Editorial Hispamer, Managua, Nicaragua.
- Tunnermann, C. (2011). *La Universidad del futuro*. Editorial Hispamer, Managua, Nicaragua.
- Universidad de Bolonia (2018). *Quiénes somos. Nuestra Historia*. Disponible en: www.unibo.it
- UNAH (2017). *Informe de Gestión. Rectora Julieta Castellano 2009-2017*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNAH (2015). *Normas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Serie publicaciones de la reforma universitario No. 6*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNAH (2015). *Políticas de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación 2015-2019. Serie 1*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNAH (2009). *El Modelo Educativo de la UNAH. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria No. 3*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNAH (2009). *Acuerdo CU-O-092*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNAH (2007). *Reglamento General de la Ley Orgánica*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNAH (2006). *Reglamento de Admisiones*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNAH (1999). *Reglamento de Becas*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Marco de Acción para el ODS4*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. Recuperado de www.unesco.org
- Unesco, (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF>

- Unesco (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Unesco (2007). *Educational Equity and Public Policy: Comparing Results from 16 Countries*. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp07-en.pdf>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de : www.unesco.org
- Unesco (2001). *The World Declaration on Education for All*. Recuperado de <http://www.unesco.org>
- UNICEF-Honduras (2010). *Los niños y las Niñas de Honduras. Datos de Infancia*.
- UNICEF (2011). *Programa Honduras 2012-2016*.
- Vélaz , C. (2008). *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas: estudio de casos en América Latina, Africa Subsahariana y Magreb*. Madrid: Fundación Carolina y Siglo XXI.
- Vicerrectoría Académica-UNAH(2014). *Proyecto de Ejecución del Acuerdo CU-0-092-010-2009*. Tegucigalpa, Honduras.
- Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantes, VOAE (2016). *Informe de Becas 2015-2016*. Tegucigalpa, Honduras.
- VOAE (2013). *Plan Estratégico 2013-2016*. Tegucigalpa, Honduras
- VOAE (2016). *Propuesta de desarrollo Area de Inclusión*. Tegucigalpa, Honduras.
- Villalobos, L. (2017). *Enfoques y Diseños de Investigación Social: Cuantitativos, Cualitativos y Mixtos*. EUNED. San José, Costa Rica.
- Williamson, G. y Rodríguez, C. (2010). *Equidad, Inequidad y Educación Superior: aprendizaje de un preuniversitario para jóvenes de la educación de adultos*. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), pp. 271-287.
- Zapata, M. (2013). *Movilidad e inclusión social: retos para la educación universitaria*. En Universidad Nacional de Costa Rica. Instituto de Estudios de la Mujer. Géneros, feminismo y diversidad. San José, Costa Rica

ANEXOS

ANEXO 1

Instrumentos para recolección de información

Entrevista No.	
Nombre del entrevistado(a)	
Cargo/Unidad académica	
Fecha de la entrevista	

A

continuación, se detallan los instrumentos de recolección redactados en su versión final.

Instrumento No. 01-A

Entrevista en profundidad/autoridades UNAH

Introducción

Mi nombre es Martha Quintanilla y como parte de mis estudios de Doctorado en Educación estoy llevando a cabo una investigación sobre “La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH”

El objetivo del estudio es analizar la equidad en la UNAH y a partir de ese análisis y comprensión profunda, que emerja desde la mirada de los miembros de la comunidad universitaria, identificar y proponer acciones que contribuyan a mejorar la equidad educatProiva en la UNAH.

Para efectos de los objetivos del estudio se ha considerado esencial tener la mirada de actores claves de la UNAH y a lo externo de la misma. En ese sentido, considero que Usted es una persona valiosa y calificada para ser consultada sobre el

tema de la Equidad Educativa. Su aporte tiene un alto valor para los propósitos del estudio.

De no tener ningún inconveniente su nombre puede ser mencionado en el estudio, en caso contrario la misma podrá tener carácter estrictamente confidencial.

Para hacer un uso eficiente del tiempo y tener una versión fidedigna de lo dialogado, en la entrevista se hará uso de una grabadora de voz, para ello solicitamos su debido consentimiento, reiterando que la información será utilizada rigurosamente para fines del estudio.

Guía de preguntas

Opinión sobre equidad

1. ¿Cuál es su opinión sobre la Equidad Educativa en la educación superior del país?
2. Desde su óptica ¿Considera Usted que el tema de la Equidad Educativa en la educación superior es una prioridad en la agenda del país y de la UNAH?

Acceso

Pregunta generadora

3. **¿Cuál es su opinión sobre el acceso de los jóvenes a la UNAH?**
 - a. ¿Sobre las oportunidades que tienen para estudiar en la UNAH por ejemplo: las mujeres, los jóvenes que pertenecen a grupos étnicos, con necesidades especiales o que provienen de hogares de bajos recursos económicos, qué opinión tiene?
 - b. Desde su óptica, ¿Qué aspectos podrían favorecer el ingreso de estos jóvenes a la UNAH?
 - c. En los últimos años, identifica acciones o políticas que la UNAH ha puesto en marcha en el tema del acceso a la UNAH.
 - d. En relación con el presupuesto de la UNAH, ¿Hay medidas para beneficiar el ingreso de algunos jóvenes a la Universidad?

e. La UNAH en 2006, comenzó a aplicar la Prueba de Aptitud Académica, conocida como PAA, como requisito para ingresar a la UNAH, ¿Cómo valora o qué utilidad le asigna a esta medida en relación con el acceso a la UNAH?

f. En una escala de 1 a 5 que puntaje le asignaría en cuanto al acceso de los jóvenes a la UNAH. Puede justificar por favor.

Proceso educativo

4. ¿En cuanto a la permanencia de los estudiantes en la UNAH, cuál es su opinión?

a. ¿En relación con el currículo de las carreras, ¿Puede compartir sobre medidas adoptadas en este aspecto? ¿Cómo se trabaja el tema de la atención a la diversidad de los estudiantes (en cuanto a estrategias de enseñanza, de evaluación, material educativo y adecuaciones curriculares)?

b. En relación con los estudiantes de los grupos étnicos, o con necesidades especiales ¿cómo ve las posibilidades de su permanencia en la UNAH y de concluir sus estudios universitarios?

c. Dispone la UNAH de sistemas de apoyo para estos estudiantes (Necesidades especiales, grupos étnicos, escasos recursos económicos) (Provisión de recursos adicionales para mejorar la enseñanza aprendizaje, apoyo tutorial, material educativo, asistencia financiera (becas).

d. Y en el caso de las mujeres, ¿Cuál es la situación)

e. Del presupuesto de la UNAH ¿Qué porcentaje se dedica a becas o a programas de apoyo a estos estudiantes (grupos étnicos, con necesidades especiales, mujeres o estudiantes de bajos recursos económicos?

f. ¿Considera importante que los docentes que atienden a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y con necesidades especiales, reciban capacitaciones para atender a estos alumnos. ¿Existen esos programas en la UNAH?

g. Tiene conocimiento si en el ambiente del salón de clases y en las relaciones docente alumno y alumnos-alumnos, hay un trato equitativo con los alumnos de grupos étnicos o discapacitados.

h. Y en cuanto al trato de las estudiantes mujeres en las aulas universitarias, ¿Qué opina?

i. Desde su óptica, ¿Cuáles son esas posibilidades que se requieren para que los estudiantes de los grupos étnicos, con necesidades especiales, de hogares desfavorecidos económicamente y las mujeres, logren su permanencia y titulación en la UNAH?

Resultados educativos

5. A nivel de los logros académicos, ¿Cómo ve la situación de los estudiantes de la UNAH en cuanto a reprobación, deserción, rezago y titulación?

a. A su juicio, ¿Qué posibilidades reales de graduación tiene para el caso los estudiantes de los grupos étnicos, los discapacitados, de bajos recursos económicos y las mujeres?

b. A su juicio existe congruencia entre la oferta educativa que brinda la UNAH a estos jóvenes y las necesidades del mercado laboral.

c. Considera usted que una vez graduados de la UNAH, los jóvenes que pertenecen a los grupos étnicos o los discapacitados, lograrán insertarse al mercado laboral y mejorar su situación económica.

d. Existe en la UNAH alguna política o programa para favorecer la empleabilidad de los jóvenes graduados que pertenecen a estos grupos. Existe algún vínculo con el sector empleador público-privado.

e. Desde su óptica, ¿Qué posibilidades tienen estos jóvenes para continuar estudios de postgrado en la UNAH?

f. ¿Qué políticas institucionales puede mencionarnos que la UNAH haya aprobado e implementado para favorecer la permanencia y el éxito académico de los estudiantes que pertenecen a los grupos étnicos,

con discapacidad, de escasos recursos económicos? Y en el caso de las mujeres que nos puede comentar.

g. En una escala de 1 a 5 qué puntaje le asignaría a la UNAH en la permanencia y el logro del éxito académico de los estudiantes que integran estos grupos. Puede justificar su calificación.

h. A su juicio, ¿Qué políticas o acciones deben diseñarse, gestionarse e implementar en la UNAH para lograr la permanencia y el éxito académico de todos sus estudiantes que provienen de los grupos étnicos, con necesidades especiales, o de hogares de escasos recursos económicos?

Agradecimiento

Muchas gracias por su valioso tiempo y amable colaboración en la consecución del estudio sobre la equidad educativa en la UNAH. Su aporte contribuirá a la propuesta de acciones y políticas que contribuyan de manera significativa a mejorar la equidad en la UNAH.

Instrumento No. 01-B

Entrevista en profundidad (Docentes/UNAH)

Entrevista No.	
Nombre del entrevistado(a)	
Edad	
Unidad académica	
Fecha de la entrevista	

Introducción

Mi nombre es Martha Quintanilla y como parte de mis estudios de Doctorado en Educación estoy llevando a cabo una investigación sobre “La equidad en la educación superior de Honduras: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras”.

El objetivo del estudio es analizar la equidad en la UNAH y a partir de ese análisis y comprensión profunda, que emerja desde la mirada de los miembros de la comunidad universitaria, identificar y proponer acciones para fortalezcan la equidad educativa en la UNAH.

Para efectos de los objetivos del estudio se ha considerado esencial tener la mirada de actores claves de la UNAH y a lo externo de la misma. En ese sentido, considero que Usted es una persona valiosa y calificada para ser consultada sobre el tema de la Equidad Educativa. Su aporte tiene un alto valor para los propósitos del estudio.

De no tener ningún inconveniente su nombre puede ser mencionado en el estudio, en caso contrario la misma podrá tener carácter estrictamente confidencial.

Para hacer un uso eficiente del tiempo y tener una versión fidedigna de lo dialogado, en la entrevista se hará uso de una grabadora de voz, para ello solicitamos su

debido consentimiento, reiterando que la información será utilizada rigurosamente para fines del estudio.

Opinión de la equidad

¿Cuál es su opinión sobre la equidad en la educación superior?

- a. ¿Cómo la entiende Usted?
- b. Desde su óptica, ¿Considera usted que la Equidad Educativa es un tema de prioridad en la agenda de la UNAH y del país?

Acceso

¿Cuál es su opinión sobre el acceso de los jóvenes a la UNAH?

- i. ¿Sobre las oportunidades que tienen para estudiar en la UNAH por ejemplo: las mujeres, los jóvenes que pertenecen a grupos étnicos, con necesidades especiales o que provienen de hogares de bajos recursos económicos, qué opinión tiene?
- j. Desde su óptica, ¿Qué aspectos podrían favorecer el ingreso de estos jóvenes a la UNAH?
- k. En los últimos años, identifica acciones o políticas que la UNAH ha puesto en marcha en el tema del acceso a la UNAH.
- l. En relación con el presupuesto de la UNAH, ¿Hay medidas para beneficiar el ingreso de algunos jóvenes a la Universidad?
- m. La UNAH en 2006, comenzó a aplicar la Prueba de Aptitud Académica, conocida como PAA, como requisito para ingresar a la UNAH, ¿Cómo valora o que utilidad le asigna a esta medida en relación con el acceso a la UNAH?
- n. En una escala de 1 a 5 que puntaje le asignaría a la UNAH en cuanto al acceso de los jóvenes a la UNAH. Puede justificar por favor.

Proceso educativo

¿En cuánto a la permanencia de los estudiantes en la UNAH, cuál es su opinión?

- a. En cuanto a los currículums de las Carreras que ofrece la UNAH, ¿Considera que están diseñados para atender la diversidad y las necesidades y

características de los estudiantes de grupos étnicos y con necesidades especiales? ¿Considera que en la práctica este currículum es flexible, adecuado y contextualizado a las necesidades y características de estos estudiantes (en cuanto a metodologías de enseñanza, de evaluación, material educativo y adecuaciones curriculares)?

b. En relación con los estudiantes de grupos étnicos o con necesidades especiales cómo ve las posibilidades de su permanencia en la UNAH y por ende de culminar sus estudios universitarios. Conoce alumnos de estos grupos que hayan abandonado la UNAH y sus razones.

c. Sabe Usted si la UNAH cuenta con sistemas de apoyo para los estudiantes de grupos étnicos o con necesidades especiales (provisión de recursos adicionales para mejorar la enseñanza aprendizaje, apoyo tutorial, material educativo especial, asistencia financiera -becas).

d. Considera que en el presupuesto de la UNAH se priorizan estos apoyo.

e. Y en el caso de la permanencia de las mujeres o de estudiantes que provienen de hogares de escasos recursos económicos, ¿Cómo mira la situación?

f. ¿Qué conocimiento tiene del trato que se da en el salón de clases a los alumnos de grupos étnicos o con necesidades especiales, tanto en la relación docente alumno, como alumnos-alumnos?

g. Usted ha impartido clases a esta diversidad de estudiantes, ¿Cuál ha sido su experiencia?

h. Considera importante que los docentes que atienden a estos estudiantes, de grupos étnicos y con necesidades especiales, reciban capacitaciones para atender a estos alumnos, ¿Existen esos programas en la UNAH?

i. Desde su óptica ¿Cuáles son las posibilidades para que este tipo de alumnos logre permanecer en la UNAH y finalizar su carrera? ¿Cuáles serían las mayores dificultades?

Resultados educativos

A nivel de los logros académicos, ¿Cómo ve la situación de los estudiantes de la UNAH en cuanto a reprobación, deserción, rezago y titulación?

a. A su juicio, ¿Qué posibilidades reales de titulación tienen los alumnos de grupos étnicos, con necesidades especiales, las mujeres y los jóvenes que provienen de hogares con dificultades económicas?. Usted como docente ha tenido alumnos de estos grupos, sabe si han logrado graduarse.

b. A su juicio, existe congruencia entre la oferta educativa que la UNAH brinda a estos estudiantes y las necesidades del mercado laboral.

c. Considera usted que una vez graduados de la UNAH, estos jóvenes, podrán insertarse al mercado laboral y mejorar su situación económica.

d. Sabe Usted si en la UNAH existe alguna política o programa para favorecer la empleabilidad de los jóvenes graduados que pertenecen a estos grupos vulnerables. Existe algún vínculo con el sector empleador público-privado.

e. Desde su óptica, ¿Qué posibilidades tienen estos jóvenes para continuar estudios de postgrado en la UNAH?

f. A su juicio, existen políticas institucionales y una normativa pertinente para garantizar la equidad en la permanencia y el éxito académico de los estudiantes que pertenecen a estos grupos diversos a fin de que estos logren culminar sus estudios y graduarse.

g. En una escala de 1 a 5 que puntaje le asignaría a la UNAH en la permanencia y el éxito académico de los estudiantes que provienen de esta diversidad de grupos. Puede justificar

h. A su juicio, ¿Qué políticas o acciones deben diseñarse, gestionarse e implementar para mejorar la permanencia y la titulación de los jóvenes que forman parte de grupos étnicos, con necesidades especiales, o que son de hogares con escasos recursos económicos, o las mujeres?

Agradecimiento

Gracias por el valioso tiempo dedicado para participar en esta entrevista. Su contribución resulta valiosa para este estudio que busca aportar a la construcción de una mayor equidad educativa en la UNAH y en el país. Mi gratitud por siempre.

Instrumento grupos focales

Estudio

La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH, en el periodo 2010-2016

Instrumento No. 02

Grupo focales de estudiantes (mujeres, grupos étnicos, con discapacidad).

Grupo focal No.	
Tema	
Fecha	
Horario	
Lugar	
Participantes y número de participantes	
Facilitador/a	

Guía de preguntas

Se inicia con la presentación de las estudiantes participantes

Opinión de la equidad

1. ¿Cuál es su opinión sobre la equidad educativa en la educación superior o universitaria?
2. ¿Consideran ustedes que la equidad en la educación superior es una prioridad en el país y en la UNAH?

Acceso

Pregunta generadora

¿Cómo ven el acceso de los jóvenes a la UNAH?

3. Comenten acerca de algunas facilidades, beneficios, ventajas y dificultades que ustedes tuvieron para ingresar a la UNAH.
4. ¿Cuáles fueron sus mayores obstáculos para ingresar a la UNAH?
5. Consideran que tuvieron igualdad de oportunidades para ingresar a la UNAH en relación con los otros estudiantes.
6. Consideran que se les ofrecen suficientes oportunidades para ingresar a la Universidad.
7. A partir del año 2006, la UNAH comenzó a implementar la Prueba de Aptitud Académica para ingresar a la misma, ¿Cómo ven ustedes esa medida en relación con el ingreso para jóvenes como Ustedes?
8. En una escala de 1 a 5, ¿Qué puntaje asignarían a la UNAH en cuanto al ingreso de jóvenes que pertenecen a los grupos étnicos, con necesidades especiales, de hogares con bajos recursos económicos y mujeres? Puede justificar.

Proceso educativo

Pregunta generadora

¿Cómo sienten su proceso formativo en la UNAH?

9. ¿Qué carreras estudian? ¿Estudian lo que deseaban estudiar?
10. ¿Consideran que los currículos de sus carreras están adecuados a sus necesidades (en sus metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación, material educativo)?

11. En relación con otros estudiantes, ¿Cómo ven sus posibilidades para aprobar sus clases y graduarse? ¿Por qué?

12. ¿Han reprobado clases? ¿Cuáles han sido las razones para reprobarlas?

13. ¿Se han retirado de la UNAH algún periodo? ¿Cuáles han sido las razones?

14. Reciben o han recibido apoyo de la UNAH para mejorar sus aprendizajes y lograr sus metas educativas. ¿Qué tipo de apoyos han recibido? (recursos y material educativo adicionales para mejorar sus aprendizajes, apoyo tutoriales, asistencia financieras-becas).

15. ¿Sienten que en el presupuesto de la UNAH se priorizan estos apoyos a estudiantes como Ustedes?

16. ¿Cómo se sienten en sus clases? ¿Cómo sienten el trato de sus docentes y de sus compañeros?

17. ¿Ustedes participan en las actividades que se desarrollan en la Universidad tanto culturales, científicas, sociales y académicas?

18. ¿Consideran que sus docentes están capacitados para atenderles a ustedes conforme a sus necesidades y características? ¿Están satisfechos con ello o qué les gustaría que mejoraran sus docentes?

19. ¿Esperan graduarse en el tiempo que estipula su plan de estudios?

20. ¿Cuáles consideran son las mayores dificultades que enfrentan para permanecer en la UNAH y lograr culminar con éxito sus estudios?

21. ¿Cuánto les cuesta estudiar en la UNAH (Gasto de alimentación, vivienda, transporte, material educativo, vestuario)?

Resultados educativos

¿Cómo se ven ya graduados de la UNAH?

22. ¿Conocen medidas que haya establecido la UNAH para favorecer el logro de su meta universitaria?

23. ¿Están satisfechos con la educación que les brinda la UNAH?

24. ¿Cuáles son sus expectativas al salir de la UNAH?

25. ¿Consideran que lograrán un empleo en el área que estudian?

26. ¿Saben si la UNAH tiene programas especiales con empleadores para lograr que ustedes logren un empleo la graduarse?

27. ¿Creen que una vez graduados de la UNAH lograrán mejorar su situación económica y mejorarán su nivel de vida?

28. ¿Tienen planes de continuar estudios de postgrados en la UNAH u otra Universidad?

29. A su juicio, ¿Qué medidas debe impulsar la UNAH para favorecer la titulación o graduación de ustedes?

30. En una escala de 1 a 5, ¿Qué puntaje le asignarían a la UNAH en la puesta en marcha de medidas para favorecerles a ustedes y que logren graduarse en la UNAH?

Agradecimiento

Gracias a cada uno de ustedes por el valioso tiempo que han dedicado para participar en este grupo focal. Su contribución resulta valiosa para este estudio que busca aportar a la construcción de una mayor equidad educativa en la UNAH y en el país. Mi gratitud por siempre.

Instrumento No. 03
Guía de observación

Nombre de clase observada	
Estudiante	
Fecha	
Nombre del observador	

Aspectos a observar

Aspecto	Notas
Proceso formativo	
Metodologías de enseñanza por el docente	
Recursos de apoyo	
Clima y convivencia educativa	
Relación docente alumno	
Relación alumnos-alumnos	
Empatía, comunicación e interacción en espacios de aprendizaje	
Condiciones pedagógicas del aula	
Ubicación física del aula	
Espacio físico	
Recursos y equipo educacional	
Mobiliario educativo	
Accesibilidad	
Condiciones de accesibilidad en el campus universitario	
Espacios físicos de programas para grupos vulnerables	
tecnología adaptativa y material educativo	

ANEXO 2

Autorización institucional para investigación en la UNAH



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS



Tel. 2232-2189
2232-2110 Ext. 193
voae@unah.edu.hn

Ciudad Universitaria,
30 de enero de 2015


Doctora
JENNY SEAS TENCIO
Universidad Estatal a Distancia UNED
Costa Rica

Distinguida Doctora Seas Tencio:

Por este medio tengo a bien informar que la Universidad Nacional Autónoma de Honduras UNAH, a través de su Vicerrectoría de Orientación de Asuntos Estudiantiles VOAE, otorga el aval institucional para que la Licenciada **MARTHA LETICIA QUINTANILLA ACOSTA**, con Identidad No.1807-1980-02357, estudiante del doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica, realice trabajo de investigación sobre la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH a partir de febrero de 2015 y durante el tiempo que la investigación lo demande. Esta Vicerrectora autoriza se brinden las facilidades e información que la investigadora Quintanilla Acosta requiera.

Sin otro particular, me es grato saludarle y suscribirme con las muestras de mi consideración y respeto.

Atentamente,


AYAX IRIÁS COELLO
 Vicerrector
 Orientación y Asuntos Estudiantiles

Archivo
AIC/Claudia Díaz

"La Educación es la Primera Necesidad de La República"



UNAH
VICERRECTORÍA
ACADÉMICA

Tel: 2232-2110 ext. 201
vicerrectoriacademica@unah.edu.hn

"Año Académico Oscar Acosta"

Oficio VRA-No.866
16 de junio de 2015

Licenciada
SUYAPA RIVERA
Directora- de Ingreso, Permanencia y Promoción (DIPP)
Su Oficina

Estimada señora Directora:

Respetuosamente me dirijo a usted en relación a Oficio del 8 de junio 2015, en el cual la Msc. Martha Quintanilla Directora de Innovación Educativa, está por finalizar sus estudios del Doctorado en Educación con la UNED-Costa Rica, y solicita se le facilite información (base de datos) de la Dirección de Admisiones como de la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción,

Esta Vicerrectoría Académica da su Visto Bueno, para que se le facilite a la Msc. Quintanilla la base de datos que solicita.

Me suscribo de usted como su siempre segura servidora.

Muy atentamente



DRA. RUTILIA CALDERÓN
Vicerrectora Académica

Cc: Msc. Martha Quintanilla-Directora de Innovación Educativa
Cc: archivo
a/s

Recibido:
Ruben Acosta
18/07/15
10:03 a.m.

"La Educación es la Primera Necesidad de La República"

ANEXO 3

Consentimiento informado de estudiantes con discapacidad

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Abigail Blanco  23 julio 2015

Nombre del Participante
(letra imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Roger Alexis Murillo  23 julio 2015

Nombre del Participante
(letra imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso le perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016.

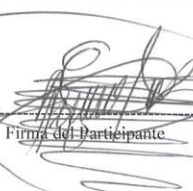
Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

REYNIER ALEXIS B

Nombre del Participante
(letra imprenta)



Firma del Participante

23, julio 2015
Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Ethel Martinez

Nombre del Participante
(letra imprenta)

Firma del Participante

Fecha

23 julio 2015

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH

Si usted accede a participar en este estudio, se le pide autorizar se le acompañe para una observación participante en las diferentes asignaturas o clases que lleva en un día que asiste a la UNAH. Asimismo, responder algunas preguntas que deriven de la observación de clases. Esto tomará unos pocos minutos dentro de su tiempo, durante el acompañamiento en cada clase o recorrido por la UNAH. Se tomará nota de que conversemos durante esta jornada de observación y si es posible se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder algunas preguntas que deriven de la observación participante en las clases que curso y que autorizó se me acompañe.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Aguiles Molina

Nombre del Participante



Firma del Participante

12 de septiembre 2016

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH

Si usted accede a participar en este estudio, se le pide autorizar se le acompañe para una observación participante en las diferentes asignaturas o clases que lleva en un día que asiste a la UNAH. Asimismo, responder algunas preguntas que deriven de la observación de clases. Esto tomará unos pocos minutos dentro de su tiempo, durante el acompañamiento en cada clase o recorrido por la UNAH. Se tomará nota de que conversemos durante esta jornada de observación y si es posible se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder algunas preguntas que deriven de la observación participante en las clases que curso y que autorizó se me acompañe.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Abigail Blanco LOAW 11 Septiembre 2016

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH

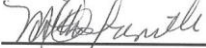
Si usted accede a participar en este estudio, se le pide autorizar se le acompañe para una observación participante en las diferentes asignaturas o clases que lleva en un día que asiste a la UNAH. Asimismo, responder algunas preguntas que deriven de la observación de clases. Esto tomará unos pocos minutos dentro de su tiempo, durante el acompañamiento en cada clase o recorrido por la UNAH. Se tomará nota de que conversemos durante esta jornada de observación y si es posible se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla




Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder algunas preguntas que deriven de la observación participante en las clases que curso y que autorizó se me acompañe.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Alejo Ricardo Roales Rivera 

2 de septiembre 2016

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

ANEXO 4

Consentimientos informados estudiantes de grupos étnicos

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH período 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

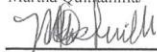
Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

 Nombre del Participante (letra imprenta)	 Firma del Participante	10/08/16 Fecha
Yeisel Omar Núñez		

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

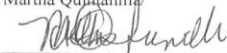
Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo proveo en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Sivia Rosario Bonilla Avila

Nombre del Participante
(letra imprenta)



Firma del Participante

10/08/16

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH período 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

ALEX BERNARD PAVUO



17 AGOSTO 2016

Nombre del Participante
(letra imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de “La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH período 2010-2016”, es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Imy Kroth Arechavala

Kroth

16/09/2016

Nombre del Participante
(letra imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH

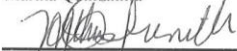
Si usted accede a participar en este estudio, se le pide autorizar se le acompañe para una observación participante en las diferentes asignaturas o clases que lleva en un día que asiste a la UNAH. Asimismo, responder algunas preguntas que deriven de la observación de clases. Esto tomará unos pocos minutos dentro de su tiempo, durante el acompañamiento en cada clase o recorrido por la UNAH. Se tomará nota de que conversemos durante esta jornada de observación y si es posible se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder algunas preguntas que deriven de la observación participante en las clases que curso y que autorizó se me acompañe.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.





Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

ANEXO 5

Consentimiento informado estudiantes mujeres

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.


Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

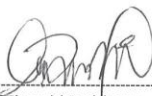
Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Emilia D. Vicente

Nombre del Participante
(letra imprenta)



Firma del Participante

16-Abril-18

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH período 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

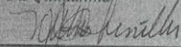
Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016.

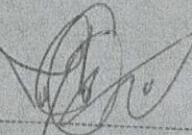
Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Ivonne Calix O.

Nombre del Participante
(letra imprenta)



Firma del Participante

23 marzo 2017.

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH período 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un grupo focal y responder preguntas de manera individual y colectiva. Esto tomará al menos dos horas de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de grupo focal se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Mitchel Serenaty Borgez Benavides

Nombre del Participante
(letra impresa)

Mitchel B

Firma del Participante

2011

Fecha

ANEXO 6

Consentimiento informado de docentes

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los grupos vulnerables de la UNAH 2015-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de entrevista se grabará en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

_____ *Martha Leticia Quintanilla Acosta*
 Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad educativa en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Yeny Carolina Carías

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

MGA.

Firma del Participante

13-04-18

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

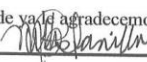
La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los grupos vulnerables de la UNAH 2015-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de entrevista se grabará en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

 Martha Leticia Quintanilla Acosta

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad educativa en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

MARIA LOURDES AQUIVILAR  10 DE JULIO 2015

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Dina Arely Ríos  15/agosto/2016

Nombre del Participante Firma del Participante Fecha
(letra imprenta)

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

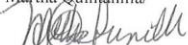
Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Diana P. Velásquez

Nombre del Participante
(letra imprenta)

Diana P. Velásquez

Firma del Participante

29/6/2016

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los grupos vulnerables de la UNAH 2015-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación en este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de entrevista se grabará en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad educativa en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Lina María Mendoza

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)



Firma del Participante

1° de julio 2016

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los grupos vulnerables de la UNAH 2015-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión de entrevista se grabará en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad educativa en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Yeny Carolina Carias JGA. 13-04-18

Nombre del Participante Firma del Participante Fecha
(en letras de imprenta)

ANEXO 7

Consentimiento informado autoridades

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Flora Geison Lanza

Nombre del Participante
(letra imprenta)



Firma del Participante

29 Julio 2015

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

Alicia G. Rivera

Nombre del Participante
(letra imprenta)



Firma del Participante

5-09-2016

Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

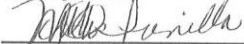
Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla,



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

<u>Claudia Bustillo</u>	<u>C. Bustillo</u>	<u>30 - Nov - 2015</u>
Nombre del Participante (letra imprenta)	Firma del Participante	Fecha

(letra imprenta)

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

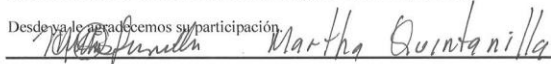
La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los grupos vulnerables de la UNAH 2015-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la equidad en la UNAH, desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades; a fin de generar insumos científicos que contribuyan a garantizar este principio en la UNAH.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya lo he aceptado como mi participación

 Martha Quintanilla

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad educativa en la UNAH

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

RITA TAMASHIRO  25 Nov 2015
Nombre del Participante (en letras de imprenta) Firma del Participante Fecha

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación que corre bajo el título de "La equidad en los estudiantes de los grupos vulnerables de la UNAH periodo 2010-2016", es conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, de Costa Rica, como requisito de titulación de este Doctorado. El objetivo es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016; desde la mirada de los actores del proceso formativo: docentes, estudiantes y autoridades.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará unos pocos minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Martha Quintanilla/



Acépto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED-Costa Rica. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la situación de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el periodo 2010-2016.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora responsable, Martha Leticia Quintanilla Acosta, al teléfono 32839028.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Quintanilla Acosta al teléfono anteriormente mencionado.

ANAX IRIAS COELLO

Nombre del Participante
(letra imprenta)



Firma del Participante

03/febrero/2016

Fecha

ANEXO 8

Propuesta para el fortalecimiento de la equidad educativa en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

La equidad es uno de los principios establecido en la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH, en el Modelo Educativo y Normas Académicas de esta Institución y como parte de los hallazgos de la tesis doctoral *La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH en el período 2010-2016*, sustentada por Martha Leticia Quintanilla Acosta, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED, Costa Rica, se plantea una propuesta de líneas y estrategias para el fortalecimiento de la equidad educativa en la UNAH.

Estrategias para el fortalecimiento de la equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH

Propósito

Contribuir al establecimiento de políticas, acciones y mecanismos eficientes y eficaces para la aplicación del principio de equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH, establecido en la Ley Orgánica, Modelo Educativo y Normas Académicas de la Institución.

Generales

1. Establecer una campaña permanente de socialización, comunicación y visibilización de toda la normativa institucional donde se explicita la equidad como un principio del quehacer de la UNAH, para el conocimiento, comprensión y empoderamiento de la temática de la equidad y su importancia en la construcción de una comunidad universitaria solidaria y equitativa.
2. Definir una política de equidad integral para los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH, que abarque el ciclo formativo completo, es decir, ingreso, permanencia, egreso y titulación.

3. Asignar los recursos financieros necesarios para concretar la aplicación de la política de equidad para los estudiantes de grupos vulnerables de la UNAH.

4. Establecer un sistema de monitoría, seguimiento, evaluación y mejora continua sobre la aplicación tanto del principio como de la política de equidad para las poblaciones de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

5. Definir oficialmente y en base a la normativa institucional la instancia académica de la UNAH que velará por el cumplimiento de la normativa y política de equidad.

6. Cumplir con lo estipulado en el artículo No. 119 de la Ley Orgánica en cuanto a la creación y funcionamiento del Sistema de Ingreso, Permanencia y Promoción, lo que permitirá la armonización de las bases de datos que actualmente registran el proceso de entrada, trayectoria académica, egreso y titulación de los estudiantes de la UNAH.

7. Integrar y activar el Consejo Directivo del Sistema de Admisiones estipulado en el artículo No. 8 inciso A del Reglamento de Admisiones y demandado en el Acuerdo CU -92-2009.

8. Elaborar y aprobar un nuevo Reglamento de Becas que incorpore medidas de diferencia positiva reales para los estudiantes de grupos vulnerables. Las becas deberán ser integrales y abarcar desde el inicio (primer periodo académico) hasta la práctica profesional y costos financieros de trámite de graduación y considerar la situación de doble vulnerabilidad de los aspirantes de grupos con necesidades especiales y de grupos étnicos, así como la situación particular de cada persona.

9. Visibilizar en los documentos oficiales de estadísticas de la UNAH (anuario estadístico) los datos de matrícula y graduación de los estudiantes de grupos vulnerables.

10. Elaborar en articulación con la Secretaría de Educación un Plan de Acción para la equidad educativa en poblaciones de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Esta medida ya se establece en el Acuerdo CU-092-2009.

Específicas para la equidad en el acceso

1. Revisar el Sistema de Admisiones para que con base en la misma información que reflejan los resultados de la Prueba de Aptitud Académica, PAA, y otras investigaciones institucionales y nacionales, se hagan los ajustes necesarios y se incorporen las medidas de diferencia positiva correspondientes para lograr la mayor equidad con calidad, en el acceso a la UNAH de los diferentes grupos de la población en situación de vulnerabilidad (Acuerdo CU-092-2009).
2. Cumplir la medida transitoria (Acuerdo-CUE-092) que establece el desarrollo e implementación de un curso propedéutico en las áreas que comprende la PAA, como apoyo a los aspirantes de grupos vulnerables que se someterán al proceso de admisión en la UNAH.
3. Diseñar y desarrollar un programa de asesoría vocacional, que previo a la inscripción de la PAA (porque cuando se inscriben escogen las carreras) permita orientar a los estudiantes de grupos vulnerables sobre las carreras afines a sus potencialidades y particularidades.
4. Analizar el costo económico del proceso de admisión para aspirantes de poblaciones étnicas que habitan en zonas postergadas, tanto en la parte geográfica como socioeconómica, y establecer medidas de acción afirmativa para estos casos que deben consignarse en el Reglamento de Admisiones.

Específicas para la equidad en el proceso y resultados educativos

1. Concretar el plan de creación progresiva de condiciones de apoyo académico para los estudiantes con discapacidad (Acuerdo CU-092-2009), mismo que deberá ampliarse a los estudiantes de grupos étnicos. Las acciones operativas y el presupuesto correspondiente deberá consignarse y ejecutarse como parte del Plan Operativo de cada año de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles, VOA. Además, deberá presentarse y publicarse el informe anual correspondiente.

2. Diseñar un programa integral de inclusión para los estudiantes de poblaciones indígenas y afrodescendientes que incorpore las necesidades y demandas de estas comunidades y que incluya la visión que estos tienen del mundo, sus lenguas, sus saberes y formas de aprender y generar el conocimiento. En la línea de Mato (2008) un programa de inclusión que trascienda el éxito en el logro educativo de los estudiantes de estas poblaciones y que sea una contribución auténtica y deliberada para la valoración y promoción de la diversidad cultural y construcción en la UNAH de una cultura de alto respeto y conservación de nuestras culturas autóctonas, bajo un contexto que promueva y respete el pluralismo y la diversidad cultural. Este programa debe buscar dignificar a las personas pertenecientes a estos colectivos de culturas autóctonas dando el valor real que se merecen como miembros de una sociedad multicultural.

3. Crear como una política de acción afirmativa la generación de textos universitarios y otro material educativo bilingüe (español-lengua autóctona) que apoye el proceso formativo, especialmente de los estudiantes misquitos. Puede priorizarse esa producción bilingüe para el área de las asignaturas de formación general, donde según los estudiantes misquitos, enfrentan mayores dificultades. Los mismos estudiantes de este grupo étnico pueden apoyar estas acciones, como voluntarios o becarios para la traducción de material en su lengua autóctona con la coordinación del Departamento de Letras de la UNAH, que ya registra experiencias de trabajo científico con poblaciones étnicas. Pueden trabajarse como proyectos de innovación para la equidad y se pueden producir en versión digital, para aminorar costos.

4. Instituir un programa de monitoría y asesoría académica que permita el seguimiento académico sostenido, tanto a estudiantes de grupos étnicos como a discapacitados y a través de este proceso generar los apoyos individuales para mejorar la permanencia, rendimiento académico y titulación de los mismos. Para ello es necesario que la VOAE a través del Programa de Inclusión (PROSENE y área de grupos étnicos) articule esfuerzos con las coordinaciones de las carreras correspondientes. El

fortalecimiento de un sistema institucional de tutoría para este grupo de estudiantes puede ser una medida efectiva para evitar el abandono y mejorar el logro educativo y la eficiencia terminal de los estudiantes de estos colectivos vulnerables.

5. Desarrollar e implementar un proceso de capacitación permanente para incorporar en el currículo el principio de equidad y atención a la diversidad, de tal forma que se concreten currículos con un enfoque multicultural y de diseño universal de los aprendizajes.

6. Instaurar un programa de orientación y capacitación psicopedagógica para docentes que atenderán estudiantes de grupos vulnerables. Este programa deberá trabajarse por un equipo multidisciplinar para incluir todos los aspectos que implica la atención a estas poblaciones de estudiantes y la particularidad de cada grupo con necesidades especiales y de grupos étnicos.

7. Crear un mecanismo académico que permita a cada departamento académico y docente conocer, antes de iniciar clases en cada período académico, si atenderá estudiantes con discapacidad o de grupos étnicos, para hacer las adecuaciones pedagógicas necesarias en la programación didáctica correspondiente.

8. Implantar un programa de intercambio académico para el acompañamiento internacional en el diseño y desarrollo de políticas, acciones, programas y proyectos de equidad educativa.

9. Mejorar y adecuar física y psicopedagógicamente las instalaciones donde funciona el Programa de Inclusión de la VOAE, que incluye el Programa de Servicios Educativos a los Estudiantes con Necesidades Especiales, PROSENE y el Programa de Apoyo a Estudiantes de Grupos Étnicos. Se deberá incorporar en el Plan de Desarrollo Físico de la UNAH, la construcción del espacio físico para estos programas aplicando el principio de equidad. Asimismo, se deberá continuar con las acciones de mejora en las condiciones de accesibilidad a nivel de toda Ciudad Universitaria, Centros Regionales, CRAED y Telecentros.

10. Analizar la generación de acciones de discriminación positiva para las estudiantes mujeres que se ven obligadas a abandonar sus estudios universitarios para cuidar a sus hijos en edad preescolar. Una de esas medidas puede ser la creación de centros de cuidados y estimulación temprana infantil en la UNAH.

11. Dotación permanente de tecnología adaptativa, moderna y suficiente a PROSENE para apoyar particularmente a los estudiantes sordos, de baja visión y ciegos.

12. Priorizar y profundizar el desarrollo de investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas sobre la eficiencia terminal en los estudiantes de grupos vulnerables, y en base a los hallazgos establecer acciones de discriminación positiva para mejorar el ingreso, permanencia y graduación de estas poblaciones de alumnos.

13. Constituir un Sistema de Estadísticas Educativas para disponer de información de calidad, confiable y necesaria en cuanto a la admisión, matrícula, permanencia y promoción de los estudiantes de los grupos vulnerables (Con necesidades especiales, de grupos étnicos y mujeres). Esto implicará la urgente depuración y articulación de las bases de datos de la Dirección de Admisiones, Dirección de Registro y Secretaría General.

14. Generar un espacio de diálogo permanente, inclusivo, respetuoso y constructivo sobre el tema de la equidad educativa entre profesores, estudiantes y autoridades universitarias, que permita establecer consensos para la mejora de la equidad educativa en la UNAH. Incorporar a este diálogo del tema de valores y ética, todo ello puede ser parte del programa de lo Esencial de la Reforma.