

Desafíos de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala

Challenges in the inclusion of students with disabilities at the University of San Carlos of Guatemala

Ingrid L. Elizondo-Quintanilla*, Jessica P. García-Mirón, María J. Carranza-Padilla

Instituto Universitario de la Mujer, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

* Autora a quien se dirige la correspondencia: elizondo.ingrid@usac.edu.gt

Recibido: 15 de mayo de 2018/ Aceptado: 24 de julio de 2019

Resumen

La Universidad de San Carlos de Guatemala (Usac), como única universidad estatal, está obligada a desarrollar procesos que permitan la inclusión de grupos vulnerados en la educación superior. Es necesario monitorear constantemente dichos procesos; por lo que se desarrolló la investigación denominada “Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala: seguimiento y estudio de casos bajo la perspectiva interseccional”, durante el año 2017, con el aval del Instituto Universitario de la Mujer y el financiamiento de la Dirección General de Investigación de la Usac. El tipo de investigación fue no experimental, con un enfoque mixto de investigación, reflejado en las tendencias porcentuales de caracterización y en la valoración cualitativa de las experiencias de los estudiantes. Se utilizó el método interseccional para incorporar factores asociados a la exclusión social, como condición de discapacidad, sexo, pertenencia étnica, edad, grupo socioeconómico y orientación sexual. La muestra no probabilística, fue integrada por estudiantes con y sin discapacidad, así como por personal docente y administrativo. Los resultados evidencian la falta de un registro fidedigno de personas con discapacidad; sin embargo, los participantes brindaron información que cualitativamente puede considerarse útil para implementar acciones que permitan mejorar la inclusión por perspectiva de discapacidad con enfoque de derechos humanos. Así mismo, se busca compartir las experiencias de la comunidad universitaria de la Usac en relación con la accesibilidad en el ámbito universitario.

Palabras clave: Educación superior, accesibilidad, proceso de ingreso, exclusión social, interseccionalidad

Abstract

The University of San Carlos of Guatemala (Usac), as the only state university, is obliged to develop processes that allow the inclusion of vulnerable groups in higher education. It is necessary to constantly monitor these processes, so the research called “Educational inclusion of students with disabilities at the University of San Carlos de Guatemala: follow-up and study of cases from an intersectional perspective” was proposed, during 2017, with the endorsement of the Women’s University Institute and the financing of the Directorate General for Research of the Usac. The type of research was non-experimental, with a mixed approach to research, reflected in the percentage trends of characterization and in the qualitative assessment of student experiences. The intersectional method was used to incorporate factors associated with social exclusion, such as disability condition, sex, ethnicity, age, socioeconomic group and sexual orientation. The non-probabilistic sample was composed of students with and without disabilities, as well as teaching and administrative staff. The results show the lack of a reliable registry of people with disabilities; however, the participants provided information that qualitatively can be considered useful for implementing actions that improve inclusion by disability situation. Likewise, it seeks to share the experiences of the Usac community in relation to accessibility in the university environment.

Keywords: Higher education, accessibility, entry process, social exclusion, intersectional



La reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación se rige de acuerdo a normas internacionales sobre protección a los derechos de autor, con criterio especificados en la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0) El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de su(s) autor(es).

Introducción

¿Qué es lo que hace que un país se desarrolle y ofrezca una alta calidad de vida a sus habitantes? Encontrar la respuesta ha sido motivo de debates en paneles políticos, encuentros académicos, estudios económicos y otros espacios sociales. Se ha encontrado que son varios factores los que se interrelacionan e impiden que una considerable mayoría de personas sostengan una calidad de vida digna y no solo de sobrevivencia, en la que se satisfacen únicamente sus necesidades básicas. Diversos organismos e instituciones trabajan para contrarrestar esta situación. Como estrategia para unir esfuerzos globales, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) planteó en 2015, un total de diecisiete objetivos para eliminar las condiciones de pobreza que aquejan a gran parte de la población mundial; los denominó Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2018). Cada objetivo tiene, a su vez, metas más específicas para alcanzar en el año 2030 y llevar a los países a un desarrollo sostenible; además, enfatizan la inclusión y el cuidado hacia el medio ambiente.

El objetivo número 4, tiene como fin el “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2018, pp. 27-30). La educación es considerada uno de los pilares para la construcción de una vida digna, puesto que, a mayor conocimiento y habilidades, las personas contarán con más oportunidades para desenvolverse de forma activa económica y socialmente, así como hacer valer sus derechos y cumplir con sus obligaciones.

Las metas del objetivo número 4 establecen lo que se debe alcanzar en los diversos niveles educativos, incluyendo atención desde la primera infancia para asegurar el desarrollo cognitivo de los estudiantes; específica, en la meta 4.1, que la educación debe ser “de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (ONU, 2018, p. 27). Así mismo, las metas 4.3, 4.4 y 4.5 indican que:

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (ONU, 2018, p. 28).

Lo anterior constituye un gran compromiso y esfuerzo de parte de las instituciones encargadas de la educación, pero más aún de los maestros y padres de familia, quienes tienen a su cargo la educación y formación de niños y adolescentes. Que ellos puedan acceder a la educación superior depende del nivel de preparación académica que alcancen al final de su educación media.

Hace cien años era impensable que una mujer tuviera estudios superiores; hace setenta años, que una persona indígena o afroamericana obtuviera un título universitario. Sin embargo, los diversos movimientos sociales han luchado por equiparar los derechos y las oportunidades de género y etnia, rompiendo estos paradigmas. Gracias a ello, en el siglo veintiuno se considera convencional encontrar en espacios universitarios mujeres, indígenas o afroamericanos, tanto en rol de estudiantes como de docentes; aunque todavía hay que trabajar para lograr, en poblaciones, particularmente rurales, la equidad de género y, en las áreas urbanas, la equidad étnica.

Hay grupos sociales que aún se encuentran excluidos de la oportunidad de educación, como ocurre con las personas con discapacidad. Respecto a este grupo poblacional que ha sido invisibilizado históricamente y socialmente, los compromisos a nivel internacional adquiridos por los Estados —incluido el de Guatemala— han sido el motor para impulsar políticas públicas y acciones directas que conduzcan al cumplimiento de la garantía de los derechos de las personas con discapacidad. Estas ya están establecidas en recursos propios de la nación, como la Constitución de la República, la Ley y Política de Atención a Personas con Discapacidad, la Ley de Educación, entre otros. Además, se han ratificado acuerdos internacionales; por ejemplo, la principal de ellas, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, emitida por la ONU el 13 de diciembre del 2006 y ratificada por la mayoría de países el 30 de marzo del 2007 (ONU, 2007). Se entiende, entonces, que la armazón jurídica ya está construida, solo hace falta ejecutar eficientemente acciones que permitan visualizar los resultados y el cumplimiento de los derechos.

El preámbulo de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad indica que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006). Este concepto reconoce que la discapacidad no es inherente a la persona con deficiencias, ya sean físicas, sensoriales, psicosociales o intelectuales; sino a los obstáculos que esta encuentra en el contexto donde interacciona, sea social o físico.

Las limitaciones que las personas con discapacidad han encontrado en las diferentes etapas históricas están llegando a su fin; sin embargo, hay mucho por hacer aún. Las universidades, especialmente las públicas, como entidades que tienen la finalidad de transmitir y desarrollar conceptos epistemológicos científicos que vayan más allá del puro empirismo, tienen la responsabilidad de incluir, en sus saberes, estudios y prácticas, el tema de la discapacidad. Así mismo, es sumamente importante que las instituciones de educación superior realicen esfuerzos por mejorar los procesos de admisión, de extensión, los administrativos, los docentes y demás actividades, adoptando prácticas inclusivas para garantizar el ejercicio de los derechos humanos inherentes a todos, sin discriminación para las personas con discapacidad.

Tomando como base la Declaración Mundial sobre Educación para todos, aprobada en Jomtien, Tailandia, en 1990 y la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas y Especiales aprobada en 1994, la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) promovió la educación inclusiva como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (Unesco, 2009, p. 8). Es así como los esfuerzos de los países se centraron en los primeros niveles de educación. Sin embargo, a partir del año 2007, con la ratificación de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, el tema de la inclusión en las aulas universitarias tomó más fuerza y varias universidades alrededor del mundo realizaron esfuerzos más sustanciales y evidentes para incluir a personas con discapacidad, tal como lo establece el artículo 24, párrafo 5:

los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para

adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (ONU, 2006).

Sin embargo, las experiencias en América Latina indican que el marco jurídico en favor de las personas con discapacidad, no garantiza el goce de los derechos. En México, Alcántara y Navarrete (2014) realizaron el estudio “Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México” y encontraron que, a pesar de que se ha legislado en favor de las personas con discapacidad y que el Gobierno tiene tres instrumentos para su ejecución —que son el Sistema, el Consejo y el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad— aún hay que trabajar para cambiar las actitudes de discriminación. Al final de cuentas, son las personas las que actúan en favor o no de una sociedad inclusiva. Estos autores indican que la manifestación de la discriminación tiene un origen complejo y se interrelaciona con estructuras de carácter social, político, económico, cultural, jurídico, entre otros, y que, al lograr visibilizar dichas relaciones, puede encontrarse la forma de diseñar políticas públicas incluyentes, que respeten la diversidad en todas sus expresiones.

También se iniciaron debates respecto a los conceptos de educación especial y educación inclusiva. Se concluyó que el primero tiene un carácter rehabilitador y segregacionista, mientras que el segundo considera necesidades educativas inclusivas, que conllevan no solo integrar a los estudiantes en las aulas regulares, sino la adaptación del currículum para garantizar su educación integral. Al respecto, Richmond (2009) hace estas reflexiones respecto a los proyectos de educación inclusiva en Costa Rica. Él indica que, por ser un tema complejo, se necesita que las instituciones cuenten con un equipo multidisciplinario debidamente capacitado en el tema de adecuaciones curriculares. También hace un llamado a que se abran espacios de diálogo sobre el tema, discutiendo no solo los aciertos sino las lecciones aprendidas.

Lerena y Trejos (2015) elaboraron el artículo “Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno”, en donde reflexionan acerca de las tensiones que ocasiona para el sistema socioeconómico de Chile, pues cambia el *estatus quo* de una sociedad capitalista claramente excluyente, desigual y segregada. Estos autores consideran que debe existir un esfuerzo colec-

tivo en las comunidades educativas para compartir el significado de “inclusión educativa”, lo cual ayudará a que disminuyan sus propias barreras para el aprendizaje y la participación.

Así mismo, en el ámbito de la educación superior, se iniciaron debates y estudios relacionados con el tema de inclusión educativa. Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas y Díaz-Vicario (2013), en su artículo “La inclusión en instituciones iberoamericanas de educación superior. Buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad”, presentaron las estrategias de la Unidad académica de Carapeguá de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, además de las adecuaciones de infraestructura y espacio físico para estudiantes con discapacidad física, que consistió en la identificación de los estudiantes con discapacidad, realización de ajustes para ellos y asignación de aulas sin barreras.

Encontraron también que, en Costa Rica, se cuenta con una comisión en la que participan representantes de las universidades públicas. Esta entidad sirve como consultora de este tema en el medio universitario. Refieren que la Universidad de Costa Rica instituyó en el 2001 el Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad (CAED), en donde se crearon equipos multidisciplinarios para atender cada caso. Para ello, incluyeron un representante del CAED, especialistas, un coordinador y un docente de grado, así como al mismo estudiante. Ellos determinan las necesidades del estudiante, cuáles serán las adaptaciones curriculares y la adecuación de espacios y servicios que necesitará (intérprete en lengua de señas, grabación de audios, transcripciones a braille, escribientes, tutorías, entre otros).

Estos autores encontraron que, en México, la Facultad de Comercio y Administración de Tampico, establece convenios con asociaciones que trabajan con poblaciones con discapacidad y alianzas con empresas para lograr espacios laborales para los estudiantes. En España, la Fundación Autónoma Solidaria (FAS) de la Universidad Autónoma de Barcelona ofrece el servicio PIUNE (Apoyo a los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas) que busca asesorar y apoyar a los estudiantes con discapacidad para lograr una actividad académica autónoma y con equidad de oportunidades.

Concluyen el estudio en que son necesarias las políticas universitarias que respondan a las demandas de la población con discapacidad, así como la cooperación nacional e internacional para comunicar expe-

riencias y avances. Consideran que las universidades deben dirigir sus acciones a la eliminación de barreras de participación, capacitación al personal universitario, compromiso de las autoridades y adaptación a las necesidades reales de los estudiantes.

En el año 2009, surge en Argentina la iniciativa de construir la Red Universitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (Katz, 2015) con la finalidad de compartir experiencias y reflexiones sobre el proceso de inclusión en las universidades de los países latinoamericanos. En los encuentros de esta red, docentes, investigadores, estudiantes y especialistas evalúan los avances y las limitaciones para la inclusión en la educación superior.

Las universidades argentinas (cuarenta y siete universidades nacionales, una universidad provincial y siete institutos universitarios estatales) tienen alrededor de dos décadas de trabajo en el tema de inclusión educativa y, hasta el momento, han logrado estructuras de gestión interna para la atención de la población con discapacidad. Una de estas es la comisión integrada por representantes de Facultades, Institutos y otros organismos internos, con carácter consultivo. Otra consiste en programas de acción directa o direcciones específicas de atención a personas con discapacidad. De estas dos grandes estructuras se desprenden subcomisiones con acciones específicas (Grzona, Librandi, Mamani, Rodríguez & Zapata, 2013).

En Guatemala, la Universidad de San Carlos de Guatemala (Usac) es la única universidad estatal y, por consiguiente, es responsable de garantizar un proceso inclusivo de ingreso, permanencia y graduación de sus estudiantes, principalmente de los grupos socialmente excluidos. Fue fundada el 31 de enero de 1676, por Cédula Real del rey español Carlos II; fue la cuarta en América. Actualmente, la Usac comprende 10 facultades y 13 escuelas facultativas y no facultativas distribuidas en varias sedes geográficas. La más grande, y que comprende la mayoría de carreras, es el Campus Central Universitario, ubicado en la ciudad capital. Además, se encuentran en la ciudad, el Centro Universitario Metropolitano, el Centro de Estudios del Mar y Acuicultura y el Instituto Tecnológico Universitario Guatemala Sur; además, tiene diecinueve centros universitarios departamentales.

A pesar de que la Universidad de San Carlos de Guatemala —como la mayoría de universidades estatales en Latinoamérica— se encuentra en un proceso de mejora continua, aún no logra responder a las necesidades de los grupos socialmente vulnerados, como el de las personas con discapacidad.

El primer estudiante con discapacidad visual egresado de esta universidad, fue Mario René Matute García, con el título de licenciado en Psicología. Previamente, se había graduado de la Escuela Normal Central para Varones con el título de Maestro en Educación Primaria Urbana. En una entrevista, Matute García comentó que en 1952 —año de su graduación en la carrera magisterial— estaba vigente una ley que decía que “el ejercicio de la docencia está absolutamente prohibido para personas con cualquier deficiencia física...”, por lo que el Ministerio de Educación le extendió el título, pero omitiendo el párrafo final que debía decir “se extiende el presente título de maestro a XX para que ejerza libremente su profesión”. En 1960, un amigo suyo, que tenía a su cargo un trabajo de revisión y actualización de leyes, anuló esa disposición que fue impuesta por Justo Rufino Barrios a finales del siglo XIX (Palencia, 2013).

En esta entrevista también comentó que su experiencia más dolorosa fue cuando decidió seguir estudiando en la Usac, pues la Directiva y el Decano de la Facultad de Humanidades, en 1952, le negaron su inscripción como estudiante de la licenciatura en Psicología, que en ese entonces se impartía en dicha Facultad. Le entregaron una carta que decía lo siguiente:

Señor Mario René Matute: El Decano y la Junta Directiva de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala se dirigen a usted para hacer de su conocimiento el siguiente acuerdo tomado por este cuerpo dirigente de la autoridad de esta casa de estudios, en relación con su solicitud de inscripción como estudiante regular en la misma. Por su deficiencia física usted no está facultado a asumir las responsabilidades normales de un estudiante regular, por ende, su inscripción no puede ser aprobada. Se le autoriza la asistencia a los cursos que usted decida, exclusivamente en calidad de oyente y se le advierte que cualquier prueba a examen a que decida someterse carece en absoluto de validez académica. Se le advierte, además, que no se tolerará ninguna acción de protesta por la decisión tomada por la autoridad de esta Facultad, a riesgo de que esta casa cierre físicamente sus puertas para evitar su ingreso. (Palencia, 2013).

Esta carta estaba firmada por el Decano y los integrantes de la Directiva, en la que figuraban dos representantes estudiantiles, dos catedráticos y dos trabajadores. Sin embargo, Mario René Matute decidió asistir a clases, puesto que la matrícula universitaria seguía vigente y no todos los docentes sabían de la disposición de las autoridades de la Facultad. Final-

mente, siete años después, luego de varias luchas y gracias al apoyo de la Asociación de Estudiantes, el nuevo Decano de Humanidades recibió su solicitud y avaló sus exámenes; se graduó poco tiempo después. (Palencia, 2013).

Historias parecidas al de este ilustre personaje académico han quedado en el anonimato, y ahora, más de 50 años después, queda la interrogante si la situación ha cambiado para los estudiantes y profesionales con discapacidad egresados de la Usac.

El 29 de octubre del año 2014, el Consejo Superior Universitario aprobó —según el Punto Séptimo, inciso 7.5 del Acta No. 19-2014— las Políticas de Atención a la Población con Discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala, disponiéndose así mismo que la Comisión Universitaria para la Atención a Personas con Discapacidad, le daría seguimiento su cumplimiento. Estas tienen como objetivo general:

Asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, sin discriminación alguna, creando oportunidades de integración, desarrollo y participación comunitaria en toda la Universidad de San Carlos de Guatemala, por medio de estrategias coherentes, programas y proyectos integrados e integrales de fortalecimiento del desarrollo en las áreas de investigación, docencia, extensión, administración, territorio e infraestructura, así como planificación y seguimiento. (Usac, 2014, p. 11).

De estos objetivos generales surgen varios específicos, así como programas y proyectos en cada uno de los seis ejes de acción planteados. En total se formularon dieciséis políticas, que buscan atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad y asegurar su acceso a la educación superior.

Actualmente, la población estudiantil con discapacidad ha ingresado a la Usac a través de las pruebas de ingreso o solicitando una exoneración de las mismas; esta última por disposición del Sistema de Ubicación y Nivelación (SUN), como medida paliativa para no vedar el ingreso a las personas con discapacidad, ya que la universidad no cuenta aún con un proceso de ingreso inclusivo. Al momento de la publicación del presente artículo, la Universidad de San Carlos de Guatemala se encuentra desarrollando un estudio para diseñar pruebas accesibles a las personas en las diferentes condiciones de discapacidad, a través de la Sub-comisión Técnica para la Adaptación de Pruebas

de Ingreso, por delegación de la Comisión Universitaria para la Atención de Personas con Discapacidad.

El proyecto de investigación “Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala: seguimiento y estudio de casos bajo la perspectiva interseccional”, planteó como objetivo general establecer la situación actual del proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Así mismo, se identificaron cuatro objetivos específicos: (a) describir las condiciones de accesibilidad de los estudiantes con discapacidad en su unidad académica; (b) determinar las causas de los casos de estudiantes con discapacidad que no han ingresado en la unidad académica elegida; (c) documentar las experiencias de estudiantes con discapacidad, representativas del proceso de ingreso y permanencia en la universidad; (d) identificar metodologías de enseñanza-aprendizaje y de interacción en el aula que reflejen prácticas de inclusión.

Métodos

Se utilizó la perspectiva interseccional para determinar otros factores de inclusión además de la condición de discapacidad, como género, etnia, edad, grupo socioeconómico y orientación sexual. Asimismo, se utilizó el método fenomenológico para el análisis de las opiniones de los participantes, puesto que los datos que se obtuvieron brindaron información de experiencias comunes y particulares, estableciéndose categorías representativas. Este método se enfoca en “las experiencias individuales de los participantes”. (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 515). De igual manera, se contempló en todo momento del estudio, los valores de bioética en la investigación: respeto, justicia, equidad y autonomía (Usac, 2009), a través del trato a los participantes, con el consentimiento informado y resguardo de identidades.

El equipo de trabajo estuvo conformado por una coordinadora de profesión psicóloga, con experiencia en atención a estudiantes con discapacidad, quien también fungió como investigadora. Además se contó con dos auxiliares de investigación, estudiantes de las carreras de Profesorado en Educación Especial y Licenciatura en Psicología de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Usac; una de ellas es una persona con discapacidad física, usuaria de silla de ruedas.

Técnicas a utilizar

Entrevistas a expertos. Se entrevistó a cinco especialistas en el tema de inclusión por discapacidad, con la finalidad de obtener asesoría para la elaboración de los instrumentos y su adaptación a las necesidades educativas de los estudiantes según su condición de discapacidad, particularmente auditiva y visual. Además, se obtuvo más información acerca de las buenas prácticas en el proceso de inclusión educativa. Las experiencias de estos especialistas se utilizaron como referencia para el contenido, extensión y aplicación de los cuestionarios.

Censo: la propuesta de investigación planteaba realizar un censo de la población total registrada de 231 estudiantes que fueron beneficiados con la exoneración de pruebas de ingreso a la Usac durante los años 2013-2017. El objetivo era indagar acerca de la accesibilidad en la unidad académica deseada, así como explorar aspectos generales sobre su permanencia en las aulas universitarias en relación con una experiencia de inclusión educativa. Para recabar los datos, se utilizó un cuestionario en donde se incluyeron preguntas que constituyeron criterios para elegir a los estudiantes, a quienes se entrevistó posteriormente, siempre bajo el consentimiento informado del objetivo, tanto de la encuesta como de la entrevista.

Encuesta. Se aplicó una encuesta a una muestra representativa del personal administrativo, docentes y estudiantes sin discapacidad, para determinar el conocimiento y grado de aplicación de prácticas inclusivas para personas con discapacidad, desde los diferentes ámbitos de relacionamiento en la dinámica universitaria.

Entrevistas a profundidad. Se eligió una muestra cualitativa de ocho casos representativos de las condiciones de discapacidad registrados, así como de las unidades académicas. El objetivo de estas entrevistas era tener una perspectiva más amplia de las experiencias de los estudiantes, tanto del ingreso como de la permanencia en la universidad e indagar, principalmente, en las buenas prácticas de inclusión.

Instrumentos

Como instrumentos de apoyo para las técnicas de recolección de información, se utilizaron los siguientes: para las entrevistas a expertos, cuestionarios abiertos; para el censo, un cuestionario semiestructurado. Con el fin de facilitar que los estudiantes respondieran

de forma autónoma el cuestionario, además de la versión impresa, se realizó una digital en *Google forms*®. Previo a la aplicación, se utilizó un proceso de validación de estos instrumentos. En el caso de las entrevistas a los estudiantes con discapacidad auditiva profunda, se contó con el apoyo de una intérprete de lengua de señas. Cada instrumento contó con información de los objetivos, riesgos y beneficios del estudio para los participantes, para su conocimiento y consentimiento de participación.

Muestreo

Se había planificado que el censo determinara la situación de los 231 estudiantes registrados en la Sección de Orientación Vocacional de la División de Bienestar Estudiantil, a quienes se les extendió la exoneración de las pruebas de ingreso a la Usac entre los años 2013-2016 y el primer trimestre del 2017. Sin embargo, se presentó el inconveniente que la mayoría de los datos de contacto proporcionados eran erróneos o estaban desactualizados. Se solicitó información al Departamento de Registro y Estadística, pero por protocolos de seguridad, los datos de contacto están restringidos. Se pidió apoyo del Movimiento de Estudiantes con Discapacidad —ahora Asociación de Estudiantes con Discapacidad (Asedis-Usac)— para que, a través de los estudiantes que tenían contactados, se informara del estudio.

A pesar de los esfuerzos realizados, solo se obtuvo la respuesta de 41 estudiantes con discapacidad. A este grupo se le invitó a participar en una entrevista y fueron elegidos 8 estudiantes representativos desde el punto de vista cualitativo. La elección de estos estudiantes se realizó por intención o conveniencia, tomando en cuenta primeramente su disposición y anuencia para participar en el proceso de entrevista a profundidad. Luego, la representatividad se estableció tomando en cuenta la condición de discapacidad y relevancia de las experiencias.

Para las encuestas, se tomó una muestra no probabilística de tres grupos: personal administrativo, docentes y estudiantes sin discapacidad (compañeros de estudiantes con discapacidad) de las unidades académicas donde estudian personas con discapacidad. Después de haber solicitado los permisos a las autoridades respectivas, se contactó directamente a los trabajadores administrativos y estudiantes para solicitar su anuencia para responder las encuestas. Los docentes fueron contactados directamente o a través del apoyo

de las coordinaciones académicas. En total se encuestó a 120 trabajadores administrativos, 58 docentes y 147 estudiantes sin discapacidad.

Resultados

El primer resultado evidente fue la falta de datos fidedignos sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad y sus medios de contacto para dar un seguimiento efectivo a sus necesidades. Las 231 exoneraciones del proceso de ingreso que reportó la División de Bienestar Estudiantil no constituyen 231 estudiantes, puesto que varios de ellos solicitaron cambio de carrera, lo que representa una nueva exoneración, pero no un nuevo estudiante. Por otra parte, el Departamento de Registro y Estadística no cuenta con un sistema para desagregar información; las preguntas realizadas en la encuesta de inscripción para determinar la situación de discapacidad no son adecuadas para tal fin. Además, no se tiene contemplado un pilotaje para determinar cuáles variables hay que medir. De las 231 exoneraciones, el Departamento de Registro y Estadística informó que hay 108 estudiantes matriculados en el ciclo 2017, año de la realización de esta investigación. Esta información se obtuvo a petición de las investigadoras, por el número de registro que tienen en la Sección de Orientación Vocacional.

Otro dato concluyente es la poca disposición de los estudiantes con discapacidad para contribuir a esta investigación. La información se difundió por diversos medios e inclusive se solicitó apoyo a la Asociación de Estudiantes con Discapacidad y a los directivos de las unidades académicas por medios electrónicos, pero la respuesta fue baja. Al final, la población de estudiantes con discapacidad que participó en el estudio fue un total de cuarenta y uno, pertenecientes a dieciséis unidades académicas. Esto representa el 38% aproximado de personas exoneradas del proceso de ingreso (2013-2017), inscritas en el ciclo 2017. Aunque, por obvias razones, no se tiene la información directa de los estudiantes que no participaron, quienes sí lo hicieron indicaron que observan en sus pares una actitud de aislamiento respecto al colectivo de estudiantes organizados y baja participación en actividades fuera de las académicas, ya sea por carecer de tiempo, por no querer evidenciar o asumir su discapacidad o por desconocer la importancia de compartir sus experiencias en el ámbito universitario.

De la población estudiantil con discapacidad que participó llenando los cuestionarios, se tuvo que el

49% (20 estudiantes) son mujeres y el 51% (21) son hombres. Las frecuencias etarias se dieron en mayor porcentaje en las edades de 21 a 25 años con el 51% (21 estudiantes); 27% (11) en las edades de 26 a 35 años; 12% (5) en las edades de 35 años o más; 5% (2) en las edades de 17 a 19 años y un 5% (2) que no contestó a esta pregunta. Es decir, la mayoría de los estudiantes participantes se encuentra en un rango mayor a 21 años.

La distribución por condición de discapacidad se presentó con un 68% (28 estudiantes) con discapacidad física; 17% (7) con discapacidad visual; 12% (5) con discapacidad auditiva y 2% (1) con discapacidad psicosocial. En la Tabla 1 se presentan la situación médica que propician la condición de discapacidad.

Respecto al grupo étnico, de los cuatro que hay en Guatemala (maya, xinca, garífuna y mestizo o ladino), el 81% (33 estudiantes) se autodefinió como

Tabla 1. Nombre del diagnóstico médico que propicia la discapacidad

Diagnóstico médico	f	%	Mujer	%	Hombre	%
Discapacidad física						
Espina bífida	4	10	2	10	2	10
Acondroplasia	3	7	2	10	1	5
Amputación de pierna izquierda	2	5	-	-	2	10
Secuelas de poliomielitis	2	5	2	10	-	-
Parálisis cerebral	2	5	1	5	1	5
Paraplejía	2	5	-	-	2	10
Hemiplejía	2	5	-	-	2	10
No contestó	2	5	-	-	2	10
Fémur corto congénito	1	2	1	5	-	-
Cuadriplejía	1	2	1	5	-	-
Luxación congénita de cadera	1	2	1	5	-	-
Distrofia muscular	1	2	1	5	-	-
Lesión medular en D10	1	2	-	-	1	5
Agnesia en el brazo izquierdo	1	2	-	-	1	5
Síndrome de Noonan	1	2	-	-	1	5
Parálisis infantil	1	2	-	-	1	5
Lesión cerebral espástica	1	2	1	5	-	-
Discapacidad visual						
Retinosis pigmentaria	3	7	2	10	1	5
No contestó	3	7	2	10	1	5
Baja visión	1	2	1	5	-	-
Discapacidad auditiva						
No contestó	4	10	2	10	2	10
Sordera profunda	1	2	1	5	-	-
Discapacidad psicosocial						
Síndrome de Asperger	1	2	-	-	1	5
Total	41	100	20	100	21	100

Nota: Trabajo de campo, encuesta julio a septiembre 2017

perteneciente a la etnia ladina o mestiza; el 7% (3), a la etnia maya; el 5% (2), a la etnia garífuna. No hubo ningún participante de la etnia xinca. Un 7% (3) no contestó, de lo que podría inferirse que desconocen su pertenencia étnica. Sin embargo, los datos de idioma materno o de crianza no coinciden con los anteriores: el 71% (29 estudiantes) contestó que era el castellano; el 12% (5) no contestó; el 7% (3) indicó que el garífuna, aunque no se autodefinió como tal; por último, se obtuvo un 2.5% (1) con cada uno de estos idiomas mayas: tz'utujil, k'iché, kaqchikel y achí.

Algo novedoso para los estudiantes fue la pregunta sobre la orientación sexual. Aunque aún hay debate respecto a las definiciones más adecuadas para la diversidad sexual, el proyecto *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal)* (Rifà, Duarte y Ponferrada, 2014), indica la importancia de esta variable para determinar la vulnerabilidad a la que pueden estar expuestas las personas con orientación sexual diferente a la heterosexual. El 73% (30) de estudiantes contestó que es heterosexual; un 3% (1), que es homosexual y un 24% (10) no contestó a esta pregunta.

El nivel socioeconómico al que pertenecen los estudiantes, según su propia percepción, se presenta en las siguientes frecuencias: 56% (23 estudiantes), al nivel socioeconómico medio; 37% (15), al bajo; el 5% (2), al alto y el 2% (1) no contestó.

Para indagar respecto al proceso de inclusión, se preguntó a los estudiantes si las unidades académicas en que estudian les han facilitado las gestiones administrativas. Se encontró que el 59% (24 estudiantes) respondió que no; el 34% (14), que sí y el 7% (3) no contestó. Las respuestas negativas incluían comentarios como el trato grosero, instrucciones poco claras, falta de respuesta a su solicitud de cambio de aula al primer nivel (personas con movilidad reducida), no asignación de intérpretes, acercamiento difícil a las autoridades y catedráticos, carencia de adecuaciones curriculares, entre otros. Las respuestas positivas, además, indicaban que sí les han apoyado y que el personal es amable.

Otra pregunta a los estudiantes fue si existía en su unidad académica una persona nombrada específicamente para apoyarlo. El 83% (34 estudiantes) dijo que no; el 7% (3), que sí y el 10% (4) no contestó.

Respecto a la infraestructura con que cuenta la unidad académica a la que pertenecen, el 21% (16 estudiantes) reportó salones amplios; 20% (15), rampas; 12% (9), baños accesibles; 8% (6) en cada uno

de lo siguiente: salones en el primer nivel, rótulos de identificación y marcaje de suelos; 7% (5), marcaje de edificios; 1% (1), parqueos accesibles y otro 7% (5) dijo que no hay ninguna de las condiciones de accesibilidad en la infraestructura. El 9% (7) no contestó.

Por otra parte, se preguntó acerca de las características con que cuenta la unidad académica a la que pertenecen, referentes a la atención a estudiantes con discapacidad. El 17% (7 estudiantes) respondió que cuenta con un intérprete de lengua de señas; 10% (4), con personal administrativo capacitado; 2% (1), con avisos en Braille; 15% (6) indicó que ninguna y 56% (23) no contestó.

La unidad académica que se conoce actualmente que ha adecuado sus instalaciones a personas con discapacidad visual es la Escuela de Ciencia Política. Esta tiene rótulos en Braille para las distintas oficinas, líneas guía, una biblioteca con libros en Braille y computadoras con lectores de pantalla. Cabe destacar que estos avances se deben a la iniciativa de un profesional con discapacidad visual egresado; además de a la apertura y concienciación de las autoridades de esta unidad académica. Está en proyecto la instalación de un ascensor, al igual que en la Escuela de Psicología. Sin embargo, las adecuaciones de infraestructura aún están teniendo la limitante del financiamiento y de la polémica de la modificación necesaria para que los edificios sean accesibles, pues la Universidad de San Carlos de Guatemala es patrimonio cultural e histórico de la nación.

El 41% (17 estudiantes) considera que en su unidad académica no hay condiciones para la inclusión educativa; el 39% (16) indicó que sí y el 20% (8) no respondió. Se solicitó a los estudiantes que explicaran por qué consideraban que había inclusión o no; sin embargo, solo hubo cuatro respuestas que indicaban que sí había inclusión porque: (a) “sin importar la discapacidad nos reciben en el salón” (integración); (b) “porque permanecen en la misma aula” (integración); (c) “fui aceptada sin ningún tipo de problemas” (experiencia personal); (d) “hay adaptación de salones, sanitarios y así mismo con [las acciones de] los docentes” (ajustes razonables). Solo la última respuesta corresponde a un concepto claro de inclusión educativa.

También se les preguntó a los estudiantes si conocían las Políticas de la Usac para la Atención a la Población con Discapacidad. El 46% (19 estudiantes) respondió que no; 24% (10), que sí; 27% (11), que sí parcialmente; y 3% (1) no contestó.

Acerca de la relación con sus compañeros de aula sin discapacidad, el 63% (26 estudiantes) refirieron

que sienten aceptación por parte de ellos; 24% (10) opina que son indiferentes; 3% (1) indicó que sintió rechazo y 10% (4) no contestó.

Con respecto a la actitud de los docentes, un 56% (23 estudiantes) perciben aceptación de los catedráticos; 29% (12), indiferencia; 5% (2), rechazo y 10% (4) no contestó. La mayor parte de los estudiantes que perciben indiferencia y rechazo son aquellos con discapacidad auditiva. Ellos enfatizan las dificultades de comunicación y la poca comprensión de los docentes hacia su situación. Solo el 27% de estudiantes refiere que los docentes han adaptado su metodología de enseñanza-aprendizaje satisfactoriamente a sus necesidades.

Por otra parte, se aplicó una encuesta a cincuenta y ocho docentes de diez unidades académicas. El 40% de estos docentes tiene actualmente estudiantes en condición de discapacidad. Esta es, el 64 % de las veces, visual; 24%, física; 9%, auditiva y 3%, intelectual. El 73% de estos estudiantes es hombre.

El 62% de docentes indica tener un enfoque diferencial hacia los estudiantes con discapacidad; pero solo el 33% afirma que su metodología de enseñanza ha sido modificada a raíz de sus necesidades educativas y el 35% ha realizado cambios en la metodología de evaluación. El 50% de catedráticos amplía el tiempo para responder las evaluaciones con los estudiantes que tienen dificultades motoras. El 47% considera que el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad es igual que el de los estudiantes regulares; 19% (11 docentes), que es inferior; 3% (2), superior y 31% (18) no respondió.

Respecto a los procesos de capacitación para realizar adecuaciones curriculares para necesidades de personas con discapacidad, el 79% de docentes refirió no haberlos recibido; 14% indicó que sí y 7% no respondió. El 81% de los docentes considera que su unidad académica no está preparada para la atención a estudiantes con discapacidad.

Con relación al personal administrativo, participaron 120 trabajadores de veintidós unidades académicas y administrativas del Campus Central y del Centro Universitario Metropolitano (CUM). Ellos refirieron que hay 154 estudiantes con discapacidad: 30 estudiantes con discapacidad auditiva; 70, física; 47, visual y 7, intelectual. Solo el 14% (17 trabajadores) refirió que existen medidas o protocolos que facilitan las gestiones administrativas para las personas con discapacidad y 3% (4) que hay una persona designada en la unidad académica para atender a estudiantes

con discapacidad. El 83% (99 trabajadores) no conoce los criterios establecidos para autorizar un proceso de exoneración de las pruebas de ingreso. En relación a las Políticas de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala, solo un 3% (4 trabajadores) las conoce totalmente y un 18% (21), parcialmente.

El 78% (94 trabajadores) considera que la unidad académica a la que pertenece no está preparada para la atención a estudiantes con discapacidad. Indican que estas no cuentan con protocolos establecidos o divulgados; no poseen la infraestructura adecuada: no hay movilidad vertical, rampas, orientación espacial, rutas de emergencia ni pupitres adaptados; no hay personal preparado para atender sus necesidades ni docentes especializados; se carece de equipo adecuado; no se respetan los parqueos y hace falta educar y sensibilizar sobre el tema. Solo el 8% (10 trabajadores) indica haber recibido capacitaciones acerca de inclusión educativa; sin embargo, varios dieron acertadas sugerencias para mejorar la inclusión (Tabla 2).

Discusión

Aunque la población con discapacidad que participó en el estudio fue relativamente baja, la información que brindaron los estudiantes ayuda a tener datos sobre el proceso de inclusión en las dieciséis unidades académicas. Esto evidencia que hay iniciativas aisladas, pero interesadas en continuar mejorando.

Faltan datos estadísticos fidedignos —que sean consistentes con los del Departamento de Registro y Estadística, los de las oficinas de Control Académico de las facultades, escuelas y centros universitarios y los de la División de Bienestar Estudiantil— para desarrollar sistemas que, mediante un pilotaje previo, permitan determinar los indicadores adecuados para registrar una condición de discapacidad.

Se considera que la inconsistencia entre los datos de la autodefinición de pertenencia étnica y los de la comunidad lingüística a la que se pertenece podría deberse a que los estudiantes con discapacidad visual que respondieron a través de Google forms® no distinguieron esta pregunta o la confundieron con la anterior. No obstante, también es probable que el motivo sea que algunos de los estudiantes no tengan conciencia de su pertenencia étnica ni la relacionen con su comunidad lingüística de crianza. Este fenómeno se ha observado en otras investigaciones con población estudiantil universitaria, por lo que es importante tra-

Tabla 2. *Pregunta a personal administrativo: ¿Qué acciones necesitaría hacer la unidad académica para mejorar la atención a los estudiantes con discapacidad?*

Categorías	Acciones	F	%
Infraestructura	Realizar estudio para determinar si puede reactivarse elevador	2	2
	Salones accesibles	7	6
	Baños accesibles	7	6
	Creación de elevadores	11	9
	Rampas de acceso	15	13
	Infraestructura ampliada y señalizada	13	11
Adecuación curricular	Contar con documentos en Braille	4	3
	Compra de ordenadores ergonómicos y con software de apoyo a personas con discapacidad	2	2
	Intérprete de lengua de señas	3	3
Adecuación de procesos administrativos	Brindar capacitaciones al personal administrativo, docente y estudiantil.	40	33
	Proponer la elaboración de protocolos adecuados para poder atender a personas con discapacidad e incluirlos sin discriminación.	1	1
	Dar a conocer las políticas de atención a personas con discapacidad.	3	3
Atención al estudiante	Asignar a una persona para la atención de personas con discapacidad.	10	8
	Docentes preparados para atender a personas con discapacidad	2	2
	Total	120	100

Nota: Trabajo de campo, encuesta julio – septiembre del 2017

bajar este tema con los estudiantes, ya que forma parte de su formación e identidad personal y cultural.

Solo un pequeño porcentaje de estudiantes refiere haber recibido una atención administrativa que facilita su incorporación al medio universitario. Sin embargo, los estudiantes evidencian un escaso conocimiento de las políticas de inclusión de la Usac. De dieciséis estudiantes que respondieron que sí existía inclusión educativa en su unidad académica, solo uno dio una explicación que evidenciaba conocimiento de lo que conlleva la inclusión educativa. Este dato es importante, ya que demuestra que hay un porcentaje de estudiantes que desconoce el significado de inclusión, por lo que podría no estar consciente de sus derechos y, consiguientemente, no podría exigirlos ni evaluar el avance inclusivo.

Un considerable porcentaje tanto del personal docente como administrativo refiere no haber recibido capacitación ni formación en el tema de discapacidad. Se ha tenido conocimiento de varias actividades realizadas por diferentes instancias; sin embargo, se vuelve importante que las unidades encargadas de estas mejoren su cobertura y su divulgación de forma permanente, para tener los resultados esperados.

De igual forma, pareciera que tanto estudiantes como docentes y personal administrativo desconocen los avances que se han realizado en otras unidades académicas o en las dependencias de atención general a personas con discapacidad. Además de la biblioteca de la Escuela de Ciencia Política adecuada para las personas con discapacidad visual, la Biblioteca Central apertura la Biblioteca para Todos, que cuenta

con un magnificador óptico, dos libros en Braille, un laboratorio de computación con lectores de pantalla, un escáner y una impresora Braille. Sin embargo, ni los estudiantes ni los docentes conocen estos recursos que, aunque son pocos, existen. Asimismo, en mayo del 2017, se creó una plaza para la atención a estudiantes con discapacidad en la División de Bienestar Estudiantil. La mayoría de los participantes en el estudio desconocían estos avances, por lo que es necesario e importante mejorar la comunicación dentro y fuera de la universidad.

También en el año 2017, se consolidó la Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la Usac, quienes han gestionado varias iniciativas para que las unidades académicas se interesen en realizar los ajustes razonables necesarios para la atención a la población estudiantil con discapacidad. Aunque la participación de los estudiantes es sumamente importante, no tendrían ellos que exigir o requerir condiciones inclusivas, puesto que la universidad está obligada a brindárselas sin mayor complicación. Cabe recordar que existen y están en vigencia, desde hace cuatro años, políticas institucionales que guían respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Finalmente, aunque la Usac aún no cuenta con metas completas alcanzadas ni escenarios reales de inclusión para los estudiantes con discapacidad, las autoras motivan a la comunidad Sancarlista al diálogo académico, la investigación y la formación respecto a este tema; a la revisión, actualización y operativización de las políticas sobre discapacidad y a que se asuma el compromiso institucional de construir un modelo de referencia para todas las unidades académicas e incluso para las demás universidades del país y de la región.

Agradecimientos

Este artículo es uno de los resultados de la investigación “Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala: seguimiento y estudio de casos bajo la perspectiva interseccional”, avalado por Instituto de Estudios Interétnicos y cofinanciado por la Dirección General de Investigación con partida presupuestaria núm. 4.8.63.8.02 del año 2017, por lo cual mi agradecimiento a sus autoridades Gerardo Arroyo Catalán, Director General de Investigación; Julio Rufino Salazar, Coordinador General de Programas; León Roberto Barrios, Coordinador del Programa Universitario de

Investigación en Educación, Ana Patricia Borrayo, Directora del Instituto Universitario de la Mujer (Iumusac) y Yolanda López, Coordinadora de investigación del Instituto Universitario de la Mujer (Iumusac). Asimismo, agradezco a todos los participantes en el estudio, profesionales expertos y asesores, estudiantes, docentes y personal administrativo de la comunidad universitaria de la Usac, quienes brindaron su aporte para la realización del proyecto de investigación.

Referencias

- Alcántara, A., & Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(60), 213-239.
- Fernández-de-Álava, M., Barrera-Corominas, A., & Díaz-Vicario, A. (2013). La Inclusión en instituciones iberoamericanas de educación superior. Buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 99-113.
- Grzona, M.A., Librandi, A., Mamani, D.A., Rodríguez & G., Zapata, J. (2013). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Argentina “...en proceso hacia una universidad inclusiva...”. En Pérez, L., Fernández, A. & Katz, S. (Comp.), *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). México: McGraw-Hill.
- Katz, S. (2015). El sentido de una Red Universitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(2), 9-22.
- Lerena, B., & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160.
- Organización de Naciones Unidas. (13 de diciembre de 2006). Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. Nueva York: Autor.

- Organización de Naciones Unidas. (2007). Signatures, ratifications, etc, of the 45th meeting of the Fifth Committee. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, New York, 13 December 2006. *Journal of the United Nations*, (2007/64), 13-17.
- Organización de Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago, Comisión Económica para América Latina.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. París: Autor
- Palencia, J. C. (2013). El Espacio que los relojes y la sangre cuentan a gotas. Entrevista a Mario René Matute. Narrativa y ensayo. Recuperado de <http://www.narrativayensayoguatemaltecos.com/ensayos/ensayos-sociales/el-espacio-que-los-relojes-y-la-sangre-cuentan-a-gotas-entrevista-a-mario-rene-matute/>
- Richmond, V. M. (2009). El camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica: Aportes para la discusión. *Revista Educación*, 33(2). 81-93.
- Rifà, M., Duarte, L., & Ponferrada, M. (Eds.). (2014). Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en la educación superior. *Actas del III Congreso Internacional MISEAL, noviembre 2014*. Berlín: Comunidad Europea.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2009). *Comité de Bioética en Investigación en Salud de la Universidad de San Carlos de Guatemala: fundamentos y procedimientos*. Guatemala: Dirección General de Investigación.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2014). *Políticas de atención a la población con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: Autor.