

Caminando hacia universidades inclusivas en Honduras: Aportes desde las voces de estudiantes universitarios en condición de vulnerabilidad¹

Towards inclusive universities in Honduras: Contributions from the voices of university students in vulnerable condition

Eddy Paz-Maldonado²

Universidad de Salamanca (España) - Universidad Nacional Autónoma de Honduras
(Honduras)

<https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>

Ilich Silva-Peña

Universidad de Los Lagos (Chile)

<https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Sebastián Carrasco-Mella

Universidad Católica del Maule (Chile)

<https://orcid.org/0000-0002-8402-1807>

Inmaculada Orozco

Universitat Jaume I (España)

<https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>

Resumen

Alcanzar la inclusión educativa se ha convertido en uno de los principales anhelos de las universidades públicas hondureñas. El objetivo de este artículo es describir las experiencias de estudiantes en condición de vulnerabilidad sobre el proceso de inclusión a partir de sus propios testimonios. El estudio fue cualitativo mediante un diseño basado en la teoría fundamentada. Para escuchar las voces de los participantes se realizaron tres grupos focales con 11 estudiantes universitarios no tradicionales (pueblo originario, discapacidad, ideología religiosa, feminismo, diversidad afectivo-sexual, afrodescendiente) pertenecientes a una universidad pública de Honduras. Los resultados de esta investigación se clasifican en cuatro temáticas: 1) los apoyos educativos en la universidad, 2) las acciones universitarias empleadas para disminuir las desigualdades, 3) los obstáculos en el camino de la inclusión y, 4) los retos para lograr construir una universidad inclusiva. Las conclusiones desvelan que para movilizar una auténtica inclusión educativa es urgente llevar a cabo una serie de transformaciones relacionadas con las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas en las instituciones de educación superior desde la perspectiva de justicia social

Abstract

Achieving educational inclusion has become one of the main aspirations of Honduran public universities. The objective of this article is to describe the experiences of students in vulnerable conditions about the inclusion process based on their own testimonies. The study was qualitative through a design based on grounded theory. In order to listen to the voices of the participants, three focus groups were conducted with 11 "non-traditional university students" (native people, disability, religious ideology, feminism, affective-sexual diversity, Afro-descendant) belonging to a public university in Honduras. The results of this research are classified into four themes: 1) educational support at the university, 2) university actions used to reduce inequalities, 3) obstacles on the road to inclusion, and 4) challenges to building an inclusive university. The conclusions reveal that in order to mobilize authentic educational inclusion, it is urgent to carry out a series of transformations related to inclusive cultures, policies and practices in higher education institutions from the perspective of social justice.

¹ El estudio es un aporte a los ODS: 4) Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y 10) Reducción de las desigualdades.

² Autor de correspondencia: eddy.paz@usal.es

Revista Fuentes

2025, 27(2), 201-213

<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26155>

Recibido: 2024-06-14

Revisado: 2024-07-04

Aceptado: 2024-11-26

First Online: 2025-01-15

Publicación Final: 2025-05-15

Palabras clave / Keywords

Democratización de la educación, Desigualdad social, Educación inclusiva, Enseñanza superior, Estudiante universitario, Honduras, Igualdad de oportunidades, Justicia social.

Democratization of education, Social inequality, Inclusive education, Higher education, University students, Honduras, Equal opportunity, Social justice.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior deben ser responsables y avanzar hacia la eliminación de las desigualdades con el fin de ofrecer una educación inclusiva fundamentada en la justicia social (Buenestado-Fernández et al., 2019; Fernández et al., 2024; Paz-Maldonado et al., 2023, 2024). Para esto, es necesario instaurar políticas firmes y desarrollar acciones que tomen en cuenta los grupos sociales que se encuentran en desventaja por un entorno excluyente (Álvarez-Castillo et al., 2021). De igual manera, si se pretende construir una comunidad democrática es fundamental escuchar, reconocer y visibilizar las experiencias narradas desde las voces de los auténticos protagonistas, como es la voz del alumnado (Fernández & Parrilla, 2021; Fielding, 2011; Rudduck & Fielding, 2006). Por estos motivos, en este artículo la diversidad estudiantil es valorada desde una perspectiva positiva y realista, considerando que todos los seres humanos afrontamos o enfrentaremos situaciones de vulnerabilidad, principalmente en aquellas naciones en vías de desarrollo como es Honduras, país donde se efectuó el estudio.

El sistema de educación superior hondureño se conforma por 22 casas de estudio legalmente acreditadas donde 6 son de carácter estatal y 16 privadas. El Consejo de Educación Superior es el órgano de dirección y decisión, a cargo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. De acuerdo con la constitución política de la República de Honduras, esta es la institución encargada de la administración de dicho sistema. Sin embargo, siguiendo las directrices del Consejo de Educación Superior, cada una de las universidades cuenta con sus propias políticas institucionales, normativas internas, sistemas de apoyos y programas académicos establecidos. La duración de los estudios para los técnicos universitarios ronda los 2 años, mientras que las licenciaturas van de 4 hasta los 8 años (Dirección de Educación Superior, 2024).

Al revisar la literatura, es posible identificar que el significado de alumnado no tradicional, subrepresentado o en condición de vulnerabilidad está relacionado con la edad, la brecha en los estudios, el lugar de procedencia (contexto rural, nacional e internacional), la diversidad afectivo-sexual, la situación socioeconómica, la discapacidad, el origen étnico, pertenecer a la clase trabajadora y ser parte de los primeros miembros de la familia en ingresar a la universidad (Chung et al., 2014; Meuleman et al., 2015; Wong & Chiu, 2019). También, este término visibiliza diferentes posicionamientos estudiantiles, posibilita reconstruir los ideales y los desafíos que debe asumir la enseñanza superior actual (Siivonen & Filander, 2020).

El alumnado no tradicional presenta mayores tasas de abandono que el resto de los estudiantes universitarios debido a que experimenta ansiedad y baja autoeficacia de acuerdo con su potencial académico (Gill, 2021; Roofe et al., 2023; Tieben, 2020; Venegas-Muggli, 2020) en la búsqueda por acceder, permanecer y egresar con éxito de la universidad (Wong & Hoskins, 2022). Por ende, es urgente la aprobación de políticas institucionales que influyan en las etapas tempranas, por ejemplo, brindando asesoramiento, ofertando formación previa a la matrícula o estableciendo acciones que ayuden a mejorar la interacción y el sentido de pertenencia en las aulas universitarias (Carreira & Lopes, 2021; Sapir, 2022).

Lograr la inclusión educativa se ha convertido en uno de los principales anhelos de las universidades públicas hondureñas, dado que en los espacios de enseñanza-aprendizaje cotidianamente asisten estudiantes que pertenecen a diversos colectivos sociales, particularmente aquellos que a lo largo del tiempo han estado subrepresentados en un ambiente excluyente (Nones-Budde et al., 2023; Paz-Maldonado et al., 2023; Quintanilla Acosta, 2019). Al respecto, la inclusión educativa aparece en el escenario de enseñanza superior como una obligación ética y moral cuyos pilares son la diversidad como realidad, la equidad y la justicia social (Koutsouris et al., 2022). En la actualidad, tener la oportunidad de recibir una educación de calidad para todos y todas sin excepción a lo largo de la vida, sigue siendo una tarea pendiente (Echeita, 2017; UNESCO, 2020). De hecho, en un contexto con desafíos estructurales relacionados con la exclusión, la desigualdad y las injusticias, tal es el caso de Honduras, es urgente promover una concienciación y formación universitaria inclusiva fundamentada en la justicia social con el fin de afrontar tales desafíos desde una mirada no asistencialista como ha ocurrido a través de la historia (Silva-Peña et al., 2017; Taylor, 2023).

Desde este punto de vista la vulnerabilidad está centrada en el *contexto vulnerabilizador* donde el alumnado pertenece y no en sus características individuales, así como en la dificultad para reivindicar los derechos humanos de los colectivos en esta situación (Aldridge, 2014; Batchelor, 2006). Por tanto, valorar la diversidad en todas sus expresiones se vuelve un factor clave en la búsqueda por construir universidades inclusivas, más aún considerando el reconocimiento y respeto de los grupos denominados “minoritarios”, “invisibilizados” o “no tradicionales” (Becerra-Sepúlveda, 2021; Padilla-Carmona et al., 2019). Asimismo, se deben generar apoyos y mecanismos que permitan erradicar las desigualdades a las que se enfrentan los colectivos vulnerabilizados en los sistemas de enseñanza superior, tales como: la accesibilidad física, el uso de distintas metodologías, las barreras tecnológicas y actitudinales (Sánchez Moncayo et al., 2023). Al respecto, las evidencias científicas muestran que reconocer la singularidad y acompañar el proceso formativo de los estudiantes son aspectos que benefician la inclusión educativa (Van Breda, 2018; Woelders et al., 2015).

Impulsar la inclusión educativa requiere tener conocimiento de la complejidad que conlleva la misma, especialmente por su significado en las políticas educacionales (Koutsouris et al., 2022; Kushnir, 2020), los factores socioeconómicos (Riddell & Weedon, 2014), el acceso educativo (Salmi & D’Addio, 2021), los facilitadores para lograr el éxito académico (Moriña & Orozco, 2023; Muyor-Rodríguez et al., 2021), las estrategias institucionales (Scott, 2020), la responsabilidad social (Solis-Grant et al., 2023) o en el compromiso comunitario (Baltaru, 2022; Conn & Davis, 2024).

Por tanto, promover universidades inclusivas demanda poner la mirada en el plano docente y administrativo, dado que ambos actores se constituyen como facilitadores o barreras (González & Colmenero, 2021; Márquez & Melero-Aguilar, 2022; Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021). De ahí que, el profesorado a través de sus prácticas pedagógicas pueda dar la bienvenida a la diversidad y democratizar su enseñanza (Doménech et al., 2023; Moriña & Orozco, 2022; Orozco & Moriña, 2019) o bien, acrecentar las relaciones de poder mediante la violencia simbólica o física, tratos diferenciados que generan exclusión, intimidación y ridiculización, imponiendo con ello una jerarquía vertical sobre el alumnado (Beattie, 2018; Mendoza-Vargas et al., 2020). Por otro lado, los líderes universitarios y la administración también podrían incentivar la participación para ejecutar un trabajo en equipo con miras a alcanzar la calidad educativa (Ainscow & Sandill, 2010; Fernández-Batanero & Hernández Fernández, 2013; Korkmaz et al., 2022; Sotomayor-Soloaga et al., 2023) o, en su defecto, tomar decisiones autoritarias sin considerar las necesidades de toda la comunidad universitaria.

En definitiva, construir universidades inclusivas es un reto que precisa analizar diversos factores asociados con los procesos formativos, el rol del profesorado, el funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior, los mecanismos empleados, así como los retos enfrentados y otros que quedan por alcanzar, entre diferentes aspectos. Además, se debe poner atención particularmente en aquellos contextos con altos índices de exclusión y violencias que, con frecuencia, ocurren en Honduras. Este panorama exige que se realicen esfuerzos colectivos, coordinados y sostenidos para generar cambios, pero apuntando hacia los responsables directos de ejecutar políticas educacionales (Ainscow, 2020). También, interactuar con las opiniones del alumnado y el constante diálogo con el profesorado se vuelve un factor sustancial para promover la inclusión en la educación, siempre y cuando existan las condiciones actitudinales, culturales, políticas y organizativas apropiadas (Ainscow & Messiou 2018; Ainscow & Sandill, 2010; Messiou & Ainscow, 2020). De este modo, el objetivo del presente artículo es describir las experiencias de estudiantes en condición de vulnerabilidad sobre el proceso de inclusión en una universidad pública de Honduras. Para ello, nos preguntamos: ¿Qué apoyos educativos valoran de la universidad?, ¿qué acciones universitarias consideran útiles para disminuir las desigualdades?, ¿qué obstáculos se han encontrado a lo largo de su experiencia universitaria?, ¿qué retos estiman que son necesarios para construir una universidad inclusiva?

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

El estudio fue cualitativo utilizando un diseño descriptivo basado en la perspectiva de la teoría fundamentada (Grounded Theory) (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). El foco principal estaba centrado en obtener categorías a partir de las voces de estudiantes en condición de vulnerabilidad sobre el proceso de inclusión en una universidad pública de Honduras (Denzin & Lincoln, 2012). El trabajo forma parte de una investigación más amplia *“Universalizar la Educación Superior. Diagnóstico de Inclusión de Grupos*

Vulnerables en la UNAH que persigue la construcción de la Política de Inclusión y Equidad en la Educación Superior para la Cohesión Social de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (PIES-UNAH).

2.2. Participantes

Los participantes fueron 11 estudiantes universitarios de diferentes áreas de conocimiento, etapas formativas (técnicos y licenciaturas) y pertenecientes a diversos colectivos en condición de vulnerabilidad, los cuales se seleccionaron mediante una muestra no probabilística por conveniencia (Cossio-Bolaños, 2015). Para elegir a dichos participantes se establecieron dos criterios:

- 1) Estudiantes pertenecientes a colectivos en condición de vulnerabilidad.
- 2) Estudiantes matriculados en cualquiera de los programas de pregrado ofrecidos por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

En la Tabla 1 se describen las características de los participantes.

Tabla. 1

Perfil de los participantes

Participantes	Sexo	Colectivo	Carrera	Grupo focal
Participante 1	Masculino	Pueblo originario	Ingeniería Eléctrica	Grupo focal 1
Participante 2	Masculino	Pueblo originario	Ingeniería Industrial	Grupo focal 1
Participante 3	Femenino	Discapacidad física	Técnico Universitario en Alimentos y Bebidas	Grupo focal 1
Participante 4	Masculino	Discapacidad visual	Licenciatura en Derecho	Grupo focal 2
Participante 5	Femenino	Ideología religiosa	Arquitectura	Grupo focal 2
Participante 6	Femenino	Mujer feminista	Licenciatura en Psicología	Grupo focal 2
Participante 7	Femenino	Diversidad afectivo-sexual	Licenciatura en Psicología	Grupo focal 2
Participante 8	Femenino	Afrodescendiente	Licenciatura en Banca y Finanzas	Grupo focal 2
Participante 9	Masculino	Diversidad afectivo-sexual	Licenciatura en Mercadotecnia	Grupo focal 3
Participante 10	Femenino	Afrodescendiente	Licenciatura en Mercadotecnia	Grupo focal 3
Participante 11	Femenino	Diversidad afectivo-sexual	Licenciatura en Química y Farmacia	Grupo focal 3

Nota: El tipo de colectivo corresponde a datos autodeclarados por los propios participantes.

2.3. Cuestiones éticas

El proyecto de investigación fue apoyado y supervisado minuciosamente por entidades certificadas como la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo, la oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla, Médicos del Mundo y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. La participación en esta investigación fue voluntaria y se respetó la confidencialidad de cada estudiante. Antes de recoger la información, se estableció un contacto previo con cada participante mediante correo electrónico institucional con el fin de facilitar todos los detalles acerca del desarrollo del estudio. Una vez aceptada la colaboración, todos los participantes recibieron y firmaron un consentimiento informado digital. Este consentimiento informado fue elaborado siguiendo los principios éticos del cuidado en la investigación educativa con el propósito de respaldar la privacidad (Head, 2020). Cada uno de los informantes que aceptó ser parte del estudio brindó la aprobación como respuesta a través de su correo electrónico institucional. También se garantizó el anonimato en las transcripciones haciendo uso de iniciales que no desvelaban el nombre real de los participantes (P1-P11).

2.4. Técnica y producción de la información

Para la recolección de la información se llevaron a cabo tres grupos focales a través de la herramienta Zoom® liderados por un moderador. Todos los grupos focales se grabaron en video y audio para posteriormente transcribirse manualmente. Se hizo uso de Zoom® debido a que el trabajo fue efectuado durante el contexto de pandemia por COVID-19 y la ubicación geográfica en la que se encontraban algunos de los participantes imposibilitó reunirlos en un mismo lugar. Cada grupo focal tuvo una duración entre 30 a 90 minutos.

Se elaboró un guion con un total de seis interrogantes considerando categorías previamente establecidas y el objetivo del estudio. Dicho instrumento fue revisado en diferentes ocasiones por el investigador principal del proyecto, así como dos expertos en materia de investigación cualitativa quienes brindaron sugerencias en cuanto al contenido y la correcta redacción e interpretación de las interrogantes planteadas. Algunas preguntas que se abordaron en este guion fueron las siguientes: ¿Cuáles son los apoyos que ha solicitado en los procesos de admisión, ingreso, permanencia y promoción?, ¿qué acciones realiza la universidad para promover la inclusión educativa del alumnado que pertenece a colectivos en condición de vulnerabilidad?, ¿qué obstáculos enfrenta la universidad para impulsar la inclusión de los estudiantes que pertenecen a diversos colectivos en condición de vulnerabilidad?, ¿cuáles son los retos para construir una universidad verdaderamente inclusiva?

2.5. Análisis de la información

El análisis de la información hasta llegar a los resultados que se presentan en este artículo se realizó utilizando el microanálisis línea por línea (Strauss & Corbin, 2002). El procedimiento fue efectuado por parte del primer autor a través de cuatro fases: 1) lectura minuciosa línea por línea de cada entrevista, 2) elaboración de notas a partir de las transcripciones, 3) identificación y selección de fragmentos significativos de acuerdo con las categorías de análisis establecidas, y 4) diseño del análisis. Todo el proceso fue ordenado en carpetas digitales. Los documentos fueron procesados de forma manual en archivos de Microsoft Word en OneDrive y resguardados en equipos con acceso restringido para los lectores.

3. Resultados

Los resultados del presente estudio se detallan en cuatro categorías analíticas, siendo estas: 1) los apoyos educativos en la universidad, 2) las acciones universitarias empleadas para disminuir las desigualdades, 3) los obstáculos en el camino de la inclusión y, 4) los retos para lograr construir una universidad inclusiva. En la Tabla 2 se exponen las categorías y los temas de análisis que emergen en esta investigación.

Tabla. 2

Categorías y temas de análisis

Categorías	Temas de análisis
Los apoyos educativos en la universidad	1.Desconocimiento de los apoyos ofrecidos durante la vida universitaria 2.Apoyos en la admisión y la permanencia 3.Sentido de inclusión y empatía por parte de la comunidad universitaria
Las acciones universitarias empleadas para disminuir las desigualdades	1.Escasas acciones para la inclusión 2.Acciones en las etapas de ingreso y permanencia 3.Protestas universitarias para el cumplimiento de derechos
Los obstáculos en el camino de la inclusión	1. Escasa información, sensibilización y formación del profesorado 2. Falta de participación en la toma de decisiones 3. Limitaciones económicas 4. Ausencia del enfoque de inclusión educativa
Los retos para lograr construir una universidad inclusiva	1. Formación del profesorado y sensibilización de la comunidad universitaria 2.Escucha de las opiniones de los estudiantes 3. Accesibilidad universitaria

3.1. Los apoyos educativos en la universidad

Un reducido número de participantes indicó que no había solicitado apoyos adicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, dicho alumnado iniciaba su vida académica en la educación superior, de manera que algunos de ellos aún desconocían la dinámica universitaria.

Vengo empezando mi vida universitaria y pues por los momentos no he acudido a una ayuda como tal. (Participante 9)

A pesar de que el alumnado se había visto envuelto en una lucha constante por desafiar el funcionamiento del sistema educativo universitario, se identificaron múltiples apoyos relacionados principalmente con los procesos de admisión, los programas de becas culturales y artísticas, así como la colaboración brindada por las oficinas de diversidad encargadas de ofrecer servicios de apoyo y accesibilidad durante la permanencia. Tales ayudas fueron buscadas por los propios participantes con autodeterminación y proactividad, siendo estos soportes primordiales para que los participantes pudieran desarrollar con éxito su trayectoria académica en la universidad.

[...] Durante el proceso que he estado en la universidad ha sido al servicio de escribiente en los documentos físicos o libros pasarlos a Word para poder leerlos en la computadora. (Participante 4)

Por otro lado, una de las participantes afirmó sentirse incluida por la institución, dado que a pesar de ser una universidad laica nunca se le ha faltado el respeto por ser abiertamente religiosa. Ella valoraba que las normativas establecen la no adscripción a ninguna religión en particular, proponiendo la convergencia de una diversidad de ideas políticas y religiosas en los diferentes campus.

[...] Siento que nos ha dado el respeto como tal, a pesar de que muchos chavos se sienten como cohibidos, yo creo en dios porque la sociedad ahorita bastante ataca eso, entonces siento que sí hemos tenido esa parte de apoyo de la universidad. (Participante 5)

También, existieron estudiantes que reconocieron cierta empatía por parte de la comunidad universitaria, a pesar de las condiciones adversas que se vivían en el contexto hondureño, un país con dificultades políticas, económicas, sociales que impactaban de forma negativa en el desarrollo educativo. De igual manera, en un panorama de desesperanza el propio alumnado propuso iniciativas que lograban evitar la exclusión en la enseñanza superior. Estas propuestas estaban relacionadas con la conciliación familiar y la concienciación real por el respeto profundo a la diversidad afectivo-sexual.

[...] La universidad ha tratado de ser bastante inclusiva, incluso pintar una bandera LGBT en uno de los pasajes, pero, aun así, tanto para el grupo estudiantil como incluso algunos docentes se vive la discriminación. Esto es un aspecto que uno, por más que llame la atención como tal docente está discriminando a alguien por su orientación, o identidad de género, aun así, permanece. (Participante 7)

3.2. Las acciones universitarias empleadas para disminuir las desigualdades

Gran parte del alumnado afirmó que eran escasas las acciones ejecutadas con la finalidad de disminuir las desigualdades y promover una enseñanza universitaria inclusiva. Las opiniones manifestadas por los participantes se relacionaban con la desesperanza, la falta de mecanismos institucionales que posibilitaban desarrollar espacios educativos inclusivos y la ejecución de actividades por obligación más que por voluntad propia de construir una universidad inclusiva.

[...] Yo creo que las autoridades universitarias lo hacen para figurar una responsabilidad y no lo hacen consciente con lo que dicen, entonces sólo diría eso, no lo hacen porque realmente les nace hacerlo, sino por responsabilidad. (Participante 8)

Por el contrario, algunos de los estudiantes opinaron que se habían llevado a cabo acciones inclusivas como permitir el acceso a la educación superior, las mejoras de infraestructuras, el desarrollo de talleres formativos en alianza con organizaciones no gubernamentales, los programas de becas o créditos educativos y la identificación de dichos colectivos en condición de vulnerabilidad desde la acogida y la convivencia.

De igual forma, yo veo que la universidad se ha esforzado bastante en identificar esos grupos. Primeramente, los ha identificado, agrupado y conforme a sus necesidades y a través de ellos mismos como estudiantes, transmitirles a otros compañeros que vienen, porque están en la universidad para que se fortalezcan más. (Participante 2)

Además, algunos de los participantes pusieron de manifiesto que, debido a las escasas acciones inclusivas y la falta de reconocimiento por las autoridades universitarias, diversos colectivos en condición de vulnerabilidad habían desarrollado protestas. Estas manifestaciones eran parte de las reivindicaciones puntuales de cada grupo en particular por el cumplimiento de sus derechos (mediante murales, proyectos, manifestaciones...), aunque en dichos acontecimientos aunaron esfuerzos por alcanzar objetivos comunes.

El evento del 12 de abril de la llegada de los Garífunas a Honduras fue excluido ahora durante la pandemia, estuvimos protestando, por ello reclamamos verdad, a las autoridades universitarias. (Participante 10)

3.3. Los obstáculos en el camino de la inclusión

La mayor parte de los participantes resaltaron la escasa información, sensibilización y formación del profesorado universitario en inclusión educativa como el principal obstáculo para construir una universidad pública inclusiva. Según lo expuesto por el alumnado, esta situación impactaba negativamente en su desarrollo formativo, pues se convertía en una barrera que impedía un ambiente de aprendizaje cálido y accesible que reconociera la diversidad en todas sus expresiones.

[...] La capacitación a los docentes. Muchas veces el personal docente no sabe tratar a un estudiante con discapacidad. (Participante 4)

Además, existieron estudiantes que señalaron la falta de participación de los colectivos en condición de vulnerabilidad en la toma de decisiones como otro de los obstáculos que limitaba poder efectuar una enseñanza superior democrática e inclusiva. Los participantes opinaron que aprobar o desarrollar iniciativas dirigidas hacia el alumnado que pertenece a dichos grupos sin considerar su punto de vista era un esfuerzo improductivo en los establecimientos universitarios.

[...] Olvidan tomar en cuenta el grupo estudiantil, entonces, tal vez las soluciones que para ellos parecen factibles a nosotros, no se adecúa. (Participante 7)

Asimismo, las limitaciones económicas enfrentadas por el alumnado fueron consideradas como un obstáculo que impedía desempeñarse con plenitud en la enseñanza universitaria. Los participantes expusieron sus preocupaciones respecto a los estudiantes que debían trasladarse a otros campus universitarios localizados en comunidades alejadas de su lugar de origen para poder cursar un programa de educación superior.

[...] Estos grupos, la mayoría tiene situaciones un poquito extremas económicamente y, a veces, la universidad podría formular estrategias para incentivarlos con becas no sé, tal vez promoviendo el almuerzo o el desayuno en un comedor universitario, incluso he visto en otras universidades donde existen dormitorios. (Participante 2)

En último término, uno de los participantes señaló la ausencia del enfoque de inclusión educativa desde una perspectiva amplia en el diseño curricular y las prácticas pedagógicas efectuadas a nivel universitario. El participante acuñó el concepto “reingeniería educativa” para referirse a las transformaciones que todavía estaban pendientes para impulsar la inclusión educativa en la enseñanza superior hondureña (una planificación de aula coherente, actualizada e inclusiva, así como una formación e innovación docente adecuada).

[...] Yo creo que en el caso de la universidad le hace falta como una reingeniería educativa. Esa reingeniería tiene que ver no solamente con que el currículo sea actualizado [...]. En el caso de Honduras se necesita que, por ejemplo, tanto como para docentes como para estudiantes en el caso de los estudiantes se cursen materias obligatorias donde se incluya la inclusión, donde se hable de la equidad de género, de todo eso, pero también el personal docente tiene que actualizarse. (Participante 6)

3.4. Los retos para lograr construir una universidad inclusiva

La mayoría de los participantes revelaron que la formación continua y permanente del profesorado y la sensibilización de la comunidad universitaria en materia de inclusión educativa era uno de los retos por alcanzarse en la enseñanza superior pública de Honduras. Los protagonistas fueron conscientes de que la falta de preparación en ese aspecto potenciaba actitudes negativas en el entorno universitario relacionadas con la discriminación, la estigmatización y la exclusión de los colectivos en condición de vulnerabilidad.

[...] Yo sugiero que el docente se capacite ante las diversas personas de los sectores vulnerables, porque por así decirlo, no es la misma discriminación que le hacen a una persona LGBT cómo a una persona negra racializada o a una persona con discapacidad. Entonces que el docente se capacite para saber cómo dirigirse, respetar y cómo incluir a estas personas. (Participante 9)

Además, algunos de los participantes mencionaron que era fundamental poder escuchar las peticiones del alumnado que pertenecía a los diversos colectivos en condición de vulnerabilidad, dado que dichos grupos en diferentes ocasiones habían realizado propuestas para desarrollar una formación universitaria inclusiva. Por ende, de acuerdo con los estudiantes, era primordial la identificación de tales grupos para establecer planes personalizados de atención y posibilitar la toma de decisiones a partir de las peticiones expuestas.

[...] Cómo darse una política educativa para que todos los grupos vulnerables y el resto de la comunidad universitaria pueda ser partícipe de una forma vertical de recibir comunicados no de recibir órdenes, sino que puedan estar en la toma de decisiones porque precisamente somos los estudiantes quienes somos parte de esos grupos vulnerables. (Participante 6)

Finalmente, existieron participantes que señalaron la accesibilidad universitaria como uno de los grandes desafíos en la búsqueda de la enseñanza superior pública de Honduras. Estos participantes indicaron que se debía tomar en cuenta las condiciones de cada uno de los estudiantes y crear nuevas alternativas de difusión de la información proporcionada en múltiples formatos. Además, pronunciaron que era vital poder dar a conocer los programas, instancias o unidades que brindaban apoyo a los distintos colectivos en condición de vulnerabilidad durante su vida académica.

[...] Creo que sería de gran ayuda que los afiches, los volantes, lo informativo y si es posible, pues toda la información que sea oficial de la universidad no solo emitirla en español, puede ser, también traducido fácilmente a todos los idiomas étnicos que tenemos en el país y no solo a eso, sino también podrían ser impresos en braille para las personas con discapacidad visual y también, pues podrían ser transmitidos en audio para facilitar mucho más al menos desde mi perspectiva, creo que eso sería un gran paso para seguir con la inclusión. (Participante 1)

4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue describir las experiencias de estudiantes en condición de vulnerabilidad sobre el proceso de inclusión en una universidad pública de Honduras. De este modo, se realizó una investigación cualitativa que posibilitara escuchar y poner en valor las voces de los participantes acerca de sus vivencias en el contexto de enseñanza-aprendizaje. La vulnerabilidad se ha entendido desde múltiples puntos de vista, sin embargo, este artículo se enfocó más en el entorno y la escasa garantía para el cumplimiento teórico-práctico de los derechos humanos de tales grupos (Aldridge, 2014; Batchelor, 2006; Chung et al., 2014; Meuleman et al., 2015; Van Breda, 2018; Wong & Chiu, 2019).

En lo relativo a los apoyos educativos en la universidad, los principales hallazgos señalan que en la etapa de admisión se ofrecen una mayor cantidad de apoyos. En el caso de la permanencia sobresalen los programas de becas y el trabajo colectivo desarrollado por las distintas unidades universitarias. Además, la empatía y el respeto de la comunidad universitaria hacia dichos grupos se evidencian como factores claves para posibilitar el avance formativo del alumnado que forma parte de los colectivos vulnerabilizados. Diversos estudios realizados a nivel internacional sostienen que promover el acceso a la enseñanza superior de colectivos en condición de vulnerabilidad propicia el fomento de la inclusión, pero requiere de un análisis exhaustivo centrado en la procedencia y los aspectos socioeconómicos del estudiantado, puesto que aún existe falta de claridad sobre lo que realmente significa la plena inclusión (Carreira & Lopes, 2021; Kushnir, 2020; Nones-Budde et al., 2023; Riddell & Weedon, 2014; Salmi & D'Addio, 2021; Sapir, 2022; Tieben, 2020; Venegas-Muggli, 2020).

Con relación a las acciones universitarias empleadas para disminuir las desigualdades se aprecia que estas son escasas, lo que pone de manifiesto la falta de mecanismos institucionales que propicien generar una pedagogía inclusiva. Pese a ello, algunas de las acciones efectuadas han estado relacionadas con garantizar el acceso a la educación superior, los ajustes en infraestructuras, la ejecución de espacios formativos sobre el tema y la equiparación de oportunidades mediante la dotación de becas o créditos educativos. Llevar a cabo múltiples acciones universitarias será esencial para instaurar comunidades inclusivas sostenibles que luchen por alcanzar la cohesión, el respeto y el sentido de pertenencia de todos sus miembros (Ainscow & Messiou 2018; Gill, 2021; Messiou & Ainscow, 2020; Muyor-Rodríguez et al., 2021; Scott, 2020; Solis-Grant et al., 2023; Woelders et al., 2015).

Respecto a los obstáculos en el camino de la inclusión, se ha identificado que la escasa formación del profesorado universitario en dicha materia y la falta de participación de los colectivos en condición de vulnerabilidad en la toma de decisiones tendrán que repensarse para transformar y crear procesos formativos participativos en la enseñanza superior. Esto nos hace pensar que un elemento primordial a considerar en las políticas de inclusión es la toma de conciencia de las personas que forman parte de las instituciones. Si bien es cierto, la transformación material es de una gran ayuda, a través de la construcción de accesos o la adquisición de infraestructura específica, sin el cambio del profesorado que forma parte de la institución, avanzar hacia una universidad inclusiva puede resultar complejo.

Las dificultades económicas enfrentadas por el alumnado, la ausencia del enfoque de inclusión educativa en los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas son otros de los obstáculos que impiden llevar a cabo cambios profundos que faciliten construir establecimientos formativos inclusivos. Algunas investigaciones ya establecieron que el profesorado universitario desconoce el enfoque de la pedagogía inclusiva, pero está dispuesto a asumir su responsabilidad ética y social por cambiar su quehacer docente (Márquez & Melero-Aguilar, 2022; Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021). Por el contrario, siguen existiendo controversias en este sentido, ya que las prácticas docentes, en ocasiones, no son coherentes con las políticas de inclusión de las instituciones educativas (Martínez-Usarralde et al., 2024). De igual manera, existe limitada participación en la toma de decisiones por parte de los grupos "subrepresentados" y se afrontan situaciones difíciles para promover una enseñanza inclusiva. Por tanto, los conceptos de inclusión y agencia aquí tienen cabida y proponen que la auténtica inclusión debe ser un compromiso institucional que involucre a toda la comunidad universitaria (Baltaru, 2022; Conn & Davis, 2024; Taylor, 2023).

En cuanto a los retos para lograr construir una universidad inclusiva, los resultados indicaron que la formación del profesorado, la sensibilización de la comunidad universitaria, la participación de los diversos colectivos vulnerabilizados en la toma de decisiones y la accesibilidad universitaria son los grandes desafíos para promover una verdadera inclusión. A partir de estos retos es primordial tener en cuenta que la inclusión educativa debe definirse con mayor claridad en las instituciones de enseñanza superior, no solo como cuestión de reputación y prestigio, dado que su puesta en marcha implica asumir tensiones, complicaciones e implicaciones pedagógicas (Cotán, 2019; Echeita 2017; Koutsouris et al., 2022; Moriña & Orozco, 2021, 2022; Roofe et al., 2023; Siivonen & Filander, 2020). Por tanto, en el ámbito docente será clave desarrollar una pedagogía inclusiva que beneficie la realización de cambios profundos en el quehacer pedagógico (Doménech et al., 2023; Nones-Budde et al., 2023; González & Colmenero, 2021; Orozco & Moriña, 2019; Paz-Maldonado et al., 2023; Silva-Peña et al., 2017; Wong & Hoskins, 2022). Mientras que, en el plano administrativo, las universidades tendrán que construir un liderazgo inclusivo como criterio de calidad, si realmente desean propiciar la valoración de la diversidad, fortalecer la pertenencia institucional y promover los esfuerzos colectivos en la consecución de las metas establecidas (Ainscow & Sandill, 2010; Fernández-Batanero & Hernández Fernández, 2013; Korkmaz et al., 2022; Sotomayor-Soloaga et al., 2023).

5. Conclusiones

Para generar una verdadera inclusión en la universidad pública es esencial llevar a cabo una serie de transformaciones relacionadas principalmente con las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas desde una perspectiva de justicia social. Solamente una inclusión fundamentada en la justicia social permitirá emprender una lucha contra la erradicación de desigualdades, particularmente de aquellos colectivos vulnerabilizados a lo largo del tiempo quienes se encuentran en mayor desventaja, no por su condición, sino por el convulsionado contexto hondureño donde se desenvuelven.

Una propuesta educativa con un enfoque basado en la justicia social apela a las posibilidades de reconocimiento y participación de los colectivos vulnerabilizados (Silva-Peña, 2021). En este sentido, no basta con promover campañas de sensibilización para toda la comunidad universitaria desde las voces de estudiantes que han sufrido la exclusión. Avanzar de forma concreta a la transformación de las instituciones demanda posibilitar la participación de colectivos vulnerabilizados en los procesos de construcción de políticas educativas. La existencia de oficinas de diversidad en las universidades necesita tener una mirada a largo plazo que impacte positivamente en los cambios culturales de la comunidad universitaria, yendo más allá del mejoramiento de infraestructuras o acciones concretas relacionadas con los ajustes curriculares del alumnado.

6. Limitaciones e investigaciones futuras

Las limitaciones del estudio fueron la escasa participación de alumnado que pertenece a los diversos colectivos en condición de vulnerabilidad que son parte del contexto universitario. Sin embargo, esta investigación fue cualitativa y no pretende generalizar los resultados, sino transferir el conocimiento que emerge a través de las narrativas de los participantes. De igual forma, es uno de los pocos trabajos efectuados en Honduras acerca de la temática y que podría ser de utilidad para la toma de decisiones en el sistema de enseñanza superior, particularmente en los establecimientos públicos donde suelen acceder los estudiantes de dichos grupos.

Futuras investigaciones podrían considerar los procesos de inclusión realizados, los dispositivos o instrumentos utilizados para desarrollar una formación desde una óptica inclusiva, las prácticas pedagógicas y la dinámica organizacional, principalmente la cultura institucional con miras a instaurar mecanismos que posibiliten garantizar la inclusión educativa. También sería relevante generar grupos focales con diferentes voces: estudiantes en situación de vulnerabilidad, profesorado universitario inclusivo, líderes universitarios y entidades sociales. Por último, tenemos la esperanza de construir estudios internacionales comparativos entre Chile, España y Honduras, para tejer alianzas y promover universidades más inclusivas y democráticas.

Contribución de los autores

Eddy Paz-Maldonado: Conceptualización, Recopilación y gestión de datos (data curation), Análisis formal, Adquisición de financiación, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Supervisión, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición). **Ilich Silva-Peña:** Metodología, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición). **Sebastián Carrasco-Mella:** Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición). **Inmaculada Orozco:** Análisis formal, Escritura del borrador original, Escritura (revisión y edición).

Apoyos

El primer autor agradece a la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID), a la Universidad de Sevilla (US), a Médicos del Mundo y a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) por todo el apoyo brindado para realizar este trabajo. También, a cada uno de los participantes que dedicaron su tiempo para contar sus experiencias sobre el proceso de inclusión educativa durante su estancia universitaria.

La última autora de este manuscrito agradece el soporte que le brinda la Ayuda Juan de la Cierva-Formación JDC2022-049600-I, financiada por MCIU/AEI/10.13039/501100011033 y la Unión Europea "NextGenerationEU" /PRTR

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Aldridge, J. (2014). Working with vulnerable groups in social research: dilemmas by default and design. *Qualitative Research*, 14(1), 112-130. <https://doi.org/10.1177/1468794112455041>
- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., & Fernández-Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>

- Baltaru, R. D. (2022). The rise of agentic inclusion in the UK universities: Maintaining reputation through (formal) diversification. *Studies in Higher Education*, 47(1), 229-242. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739015>
- Batchelor, D. C. (2006). Vulnerable voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 787-800. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00231.x>
- Beattie, L. (2018). Educational leadership: A nirvana or a battlefield? A glance into the higher education in the UK using Bourdieu. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 608-620. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1330490>
- Becerra-Sepúlveda, C. (2021). Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 75-93. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J. L., Gonzalez-Gonzalez, H., & Espino-Díaz, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PloS One*, 14(7), e0219525. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Carreira, P., & Lopes, A. S. (2021). Drivers of academic pathways in higher education: Traditional vs. non-traditional students. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1340-1355. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675621>
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1944>
- Conn, C., & Davis, S. (2024). Policy implications of collective agency for inclusion: evidence from the Welsh context. *Journal of Education Policy*, 39(1), 127-148. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2222372>
- Cossio-Bolaños, M. (2015). *Métodos de investigación cuantitativa en ciencias de la educación*. Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Cotán, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21(1), 85-101. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8436>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa.
- Dirección de Educación Superior [DES]. (2024). *Instituciones de Educación Superior*. <https://des.unah.edu.hn/sistema-de-educacion-superior/instituciones/>
- Doménech, A., Orozco, I., & Lopez-Gavira, R. (2023). Recommendations about inclusive pedagogy for Spanish faculty members in the area of Social and Legal Sciences. *International Journal of Educational Research*, 117, 102116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102116>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández-Batanero, J. M., & Hernández Fernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 24, 83-102. <https://doi.org/10.15581/004.24.2025>
- Fernández, B., Silva-Peña, I., & Peña-Sandoval, C. (2024). Formación docente para la justicia social: desafíos en tiempos de rendición de cuentas. En A. Falabella, B. Fernández y M. Flórez-Petour. (Eds.), *La gobernanza de la métrica en educación: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Fernández, I., & Parrilla, Á. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, (33), 183-201. <https://revistaprimasocial.es/article/view/4261>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Gill, A. J. (2021). Difficulties and support in the transition to higher education for non-traditional students. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(4), 410-441. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980661>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- González, N., & Colmenero, M. J. (2021). Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff. *Culture and Education*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>
- Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>
- Korkmaz, A. V., Van Engen, M. L., Knappert, L., & Schalk, R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*, 32(4), 100894. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100894>
- Koutsouris, G., Stentiford, L., & Norwich, B. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5), 878-895. <https://doi.org/10.1002/berj.3799>
- Kushnir, I. (2020). The voice of inclusion in the midst of neoliberalist noise in the Bologna Process. *European Educational Research Journal*, 19(6), 485-505. <https://doi.org/10.1177/1474904120941694>
- Márquez, C., & Melero-Aguilar, N. (2022). What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*, 83, 829-844. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>

- Martínez-Usarralde, M., Lloret-Catalá, C., García-Cano, J., & Jiménez-Millán, A. (2024). Imagining inclusion in the university setting: plural discourse among Spanish university lecturers. *Culture and Education*, 36(1), 286-311. <https://doi.org/10.1177/11356405241235080>
- Mendoza-Vargas, E., Venet Muñoz, R., & Morales Sornoza, A. (2020). La violencia y sus manifestaciones en la educación superior en Ecuador. *Revista Científica Ecociencia*, 7(6), 52-67. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.76.396>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Meuleman, A. M., Garrett, R., Wrench, A., & King, S. (2015). 'Some people might say I'm thriving but...': non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503-517. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas. *Culture and Education*, 34(2), 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2023). Facilitadores para la Inclusión: Claves para el Éxito Universitario. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2022.16.1.002>
- Muyor-Rodríguez, J., Fuentes-Gutiérrez, V., De la Fuente-Robles, Y. M., & Amezcua-Aguilar, T. (2021). Inclusive university education in Bolivia: the actors and their discourses. *Sustainability*, 13(19), 10818. <https://doi.org/10.3390/su131910818>
- Nones-Budde, I., Fonseca-Aguiriano, Á., Vásquez-Herrera, J., & Paz-Maldonado, E. (2023). Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 119-134. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15234>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/riife.48.3.2019.331-338>
- Padilla-Carmona, M. T., Martínez-García, I., & Herrera-Pastor, D. (2019). Just facilitating access or dealing with diversity? Non-traditional students' demands at a Spanish university. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(2), 219-233. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs850>
- Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0008, 1037-1052. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., & Schilling Lara, C.A. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0008, 473-488. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>
- Paz-Maldonado, E., Trejos, Z. S., Carvajal, V. B., & Gasparico, L. O. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123), e0244291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291>
- Quintanilla Acosta, M. L. (2019). *La equidad en los estudiantes de grupos vulnerables de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el período 2010-2016* [Tesis de doctorado, Universidad Estatal a Distancia] Repositorio Institucional de la Universidad Estatal a Distancia. <https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1820>
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). European higher education, the inclusion of students from under-represented groups and the Bologna Process. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873211>
- Roofe, C., Ferguson, T., Stewart, S., & Roberts, N. (2023). Provoking reflection: A Photovoice exploration of non-traditional adult learners' challenges in a Jamaican higher education context. *The Journal of Continuing Higher Education*, 71(3), 314-331. <https://doi.org/10.1080/07377363.2022.2087169>
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la Educación Superior Inclusiva en Latinoamérica. *El Ágora USB*, 23(2), 506-519. <https://doi.org/10.21500/16578031.6230>
- Sapir, A. (2022). What student support practitioners know about non-traditional students: A practice-based approach. *Higher Education Research & Development*, 41(6), 2064-2078. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1946015>
- Scott, C. (2020). Managing and regulating commitments to equality, diversity and inclusion in higher education. *Irish Educational Studies*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1754879>
- Siivonen, P., & Filander, K. (2020). 'Non-traditional' and 'traditional' students at a regional Finnish University: Demanding customers and school pupils in need of support. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1758814>

- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (Eds.). (2017). *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Mutante Editores.
- Silva-Peña. (2021). Justicia social como eje de la formación inicial docente. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza, & E. Santa Cruz (Eds.), *Desigualdad y discriminación educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas* (pp. 203–215). Editorial UTEM.
- Solis-Grant, M. J., Bretti-López, M. J., Espinoza-Parçet, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., & Sepúlveda-Carrasco, C. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *Plos One*, 18(1), e0280161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>
- Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D., & Contreras-Torres, P. (2023). Bases para un Liderazgo Inclusivo en la Educación Superior Chilena: Una Revisión Narrativa de Aspectos Jurídicos, Conceptuales y Pragmáticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 119-138. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200119>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, D. P. (2023). Toward a social justice model of inclusion for university–community engagement. *Social Work Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2239264>
- Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education*, 61(1), 117-141. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education: all means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Van Breda, A. D. (2018). Resilience of vulnerable students transitioning into a South African university. *Higher education*, 75, 1109-1124. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0188-z>
- Venegas-Muggli, J. I. (2020). Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: The role of sociodemographic characteristics. *Studies in Continuing Education*, 42(3), 316-332. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652157>
- Woelders, S., Abma, T., Visser, T., & Schipper, K. (2015). The power of difference in inclusive research. *Disability & Society*, 30(4), 528-542. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1031880>
- Wong, B., & Chiu, Y. L. T. (2019). 'Swallow your pride and fear': the educational strategies of high-achieving non-traditional university students. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 868-882. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1604209>
- Wong, B., & Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 88-106. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446>