



PROGRAMA DE PUEBLOS INDÍGENAS Y GARÍFUNAS

ÁREA DE INCLUSIÓN

PROPUESTA DE INGRESO PARA
FAVORECER EL ACCESO DE ASPIRANTES
INDÍGENAS MISKITOS A LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS



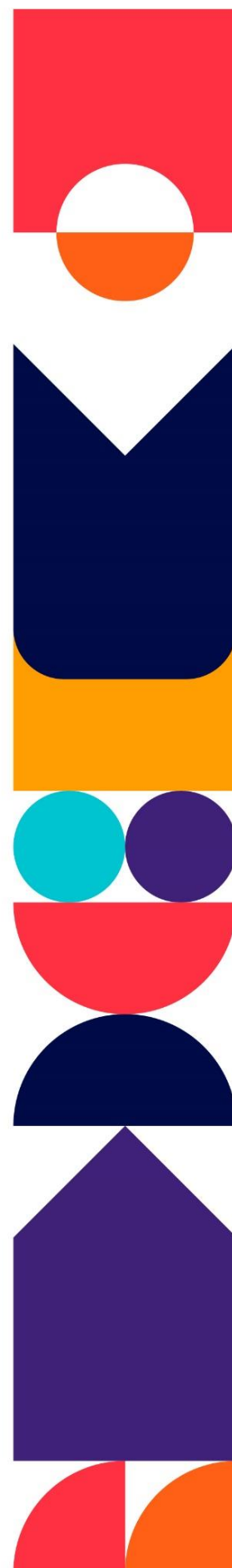
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS (UNAH)

VICERRECTORÍA DE ORIENTACIÓN Y ASUNTOS ESTUDIANTILES (VOAE)

VICERRECTOR DE VOAE
ABOG. AYAX IRÍAS COELLO

PROGRAMA DE PUEBLOS INDÍGENAS Y GARÍFUNAS
ÁREA DE INCLUSIÓN DE VOAE
KADYE JENNIFER ANTONIO SILVA, MSC. 1

UNIDAD DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN – VOAE
CRISTÓBAL DAVID SOSA, MSC. 2



¹Autor de la elaboración de la investigación.

²Diseño de portada y contraportada

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN..... 1

justificación 2

objetivo general..... 4

objetivos específicos 4

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 6

1.1. bases teóricas de la educación inclusiva multicultural..... 6

1.1.1. los aportes de la Antropología 6

1.1.2. los aportes de la Sociología..... 7

1.1.3. los aportes de la Psicología 7

1.1.4. los aportes de la Pedagogía..... 8

1.1.5. los aportes de la teoría de la exclusión social, el enfoque de la inclusión y exclusión educativa y el enfoque del desarrollo humano..... 9

1.1.5.1 la teoría de la exclusión social..... 9

1.1.5.2 el enfoque de la exclusión educativa..... 10

1.1.5.3 el enfoque del desarrollo humano..... 12

1.2. modelos que proponen una educación inclusiva intercultural 13

1.2.1. modelo de educación antirracista..... 13

1.2.2. modelo holístico..... 13

1.2.3. modelo de educación global..... 14

1.2.4. modelo de educación bicultural..... 14

1.2.5. modelo de educación intercultural 15

1.2.6. proyecto ACCEDES: el acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en latinoamérica..... 16

1.3. inclusión y equidad de estudiantes indígenas en la educación superior 17

1.3.1. la inclusión en la educación superior..... 18

1.3.2. la aplicación del principio de equidad para colectivos indígenas en la educación superior..... 18

1.4. marco legal, acceso de población indígena a la educación superior 19

1.4.1. normativa internacional sobre educación superior a poblaciones indígenas.. 19

1.4.2. acceso a la educación superior en América Latina 21

1.4.3. Honduras y su normativa legal para la educación de población indígena.....	21
1.5. estudiantes indígenas miskitos en la universidad nacional autónoma de honduras.....	23
1.5.1. el rol de la universidad en el acceso de población indígena.....	27
1.5.2. factores generadores de obstáculos para lograr el acceso de aspirantes indígenas miskitos en la UNAH.....	28
CAPÍTULO II: MARCO EMPÍRICO.....	29
2.1. contextualización.....	29
2.1.1. a nivel mundial.....	29
2.1.2. a nivel de América Latina.....	30
2.1.3. a nivel de Centroamérica.....	32
2.1.3.1 Guatemala.....	33
2.1.3.2 Nicaragua.....	34
2.1.3.3 El Salvador.....	34
2.1.3.4 Costa Rica.....	35
2.1.3.5 Honduras.....	36
2.2. diseño metodológico.....	41
2.2.1. introducción.....	41
2.2.2. categorías de análisis.....	44
2.2.3. muestra.....	44
2.2.4. instrumentos de medición y técnicas.....	45
2.2.5. procedimientos.....	46
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	47
3.1. experiencia sobre el proceso de admisión, aspirantes miskitos no admitidos..	49
3.2. limitantes u obstáculos enfrentados, aspirantes miskitos no admitidos	51
3.3. expectativas de apoyo, aspirantes miskitos no admitidos	52
3.4. experiencia sobre el proceso de admisión, estudiantes miskitos matriculados	55
3.5. limitantes u obstáculos enfrentados, estudiantes miskitos matriculados	57
3.6. expectativas de apoyo, estudiantes miskitos matriculados	59
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN.....	63
CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INGRESO PARA FAVORECER EL ACCESO DE ASPIRANTES MISKITOS A LA UNAH.....	72
7.1. introducción.....	72
7.2. justificación.....	74

7.3. objetivo	74
7.4. diseño de propuesta de ingreso que favorecerá el acceso de aspirantes Miskitos a la UNAH	74
<i>7.4.1 descripción de actores clave y acciones a emprender</i>	<i>76</i>
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES GENERALES	79
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	81
BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. 1. Diagrama sobre diversos momentos de exclusión educativa.....	11
Figura 1. 2. Dimensión geográfica sobre el proyecto ACCEDES	16
Figura 1. 3. Mapa sobre localización del pueblo miskito.....	24
Figura 1. 4. Mapa sobre pobreza en Honduras... ..	25
Figura 1. 5. Mapa sobre distancia vía aérea entre Puerto Lempira y Tegucigalpa.....	26
Figura 2. 1. Nivel educativo en Villeda Morales.....	37
Figura 2. 2. Nivel educativo en Wampusirpi.....	38
Figura 2. 3. Nivel educativo en Juan Francisco Bulnes.....	38
Figura 2. 4. Nivel educativo en Ahuas	39
Figura 2. 5. Nivel educativo en Brus Laguna.....	39
Figura 2. 6. Nivel Educativo en Puerto Lempira.....	40
Figura 2. 7. Población acceso a nivel superior por municipio.....	40
Figura 2. 8. Proporción por municipio de acceso a educación superior.....	41
Figura 2. 9. Esquema del diseño metodológico.....	43
Figura 7. 1. Causas de exclusión en la educación superior.....	68
Figura 7. 2. Esquema de propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes miskitos a la UNAH.....	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Categorías y subcategorías del estudio.....	44
Tabla 3.1. Descripción y códigos de identificación para los participantes.....	47
Tabla 3.2. Descripción de la categoría, subcategorías e ítems en entrevista semiestructurada dirigida a los aspirantes miskitos.....	48
Tabla 3.3. Descripción de la categoría, subcategorías e ítems en entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes miskitos.....	49
Tabla 3.4. Subcategoría, experiencia sobre proceso de admisión, aspirantes no admitidos	51
Tabla 3.5. Subcategoría, limitante u obstáculos enfrentados, aspirantes no admitidos.....	52
Tabla 3.6. Subcategoría, expectativas de apoyo, aspirantes no admitidos.....	54
Tabla 3.7. Subcategoría, experiencia sobre proceso de admisión, estudiantes miskitos matriculados.....	57
Tabla 3.8. Subcategoría, limitantes u obstáculos enfrentados, estudiantes miskitos matriculados.....	59
Tabla 3.9. Subcategoría, expectativas de apoyo, estudiantes miskitos matriculados.....	62
Tabla 7.1. Actores claves y acciones a emprender de la propuesta.....	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo No.1. Entrevista aspirante indígena miskito

Anexo No.2. Entrevista estudiante miskito matriculado

Anexo No.3. Matriz triangulación de la información aspirantes no admitidos

Anexo No.4. Matriz triangulación de la información estudiantes miskitos matriculados

Anexo No.5. Hoja de consentimiento informado para los participantes

RESUMEN

En el presente estudio se presentan los hallazgos y resultados de la investigación del tema “Propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes indígenas miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras”, la finalidad del mismo es diseñar una propuesta de ingreso que incorpore estrategias de acceso al nivel de educación superior de aspirantes miskitos, a partir de la realización de un diagnóstico con base en las necesidades de los mismos como actores clave en el proceso de admisión.

Desde el punto de vista teórico, el abordaje de este tema de investigación se sustenta en cuatro bases de la educación inclusiva multicultural desde los aportes de la antropología, sociología, psicología y pedagogía. Además de algunos modelos que proponen una educación inclusiva intercultural, tales como, el modelo de educación antirracista, modelo holístico, modelo de educación global, modelo de educación bicultural y modelo de educación intercultural, finalmente, la aplicación del principio de equidad para colectivos indígenas en la educación superior.

Desde el punto de vista metodológico, se parte del enfoque cualitativo con alcance proyectivo, se toma como muestra a 4 aspirantes miskitos no admitidos y 4 estudiantes miskitos matriculados en la universidad en el campus principal, para recopilar la información se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante preguntas que buscaban conocer la apreciación de los aspirantes miskitos que se sometieron al proceso de admisión y no lograron el índice mínimo de acceso a la universidad, así como, descubrir desde la experiencia de los estudiantes miskitos matriculados en su acceso e ingreso al nivel de educación superior.

Como principales resultados se puede mencionar la barrera lingüística que no les permite obtener la información clara del proceso de admisión y la falta de acompañamiento de la universidad en estos procesos, barreras económicas y geográficas que en muchos casos impiden poder postularse al proceso de la prueba de admisión, necesidad de recibir un curso propedéutico en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta antes de egresar del último año de educación media y finalmente, los participantes consideraron oportuno se les aplique una prueba vocacional que les permita conocer sus destrezas y habilidades en la elección de su carrera profesional universitaria.

En cuanto a las conclusiones importantes se destacan recibir acompañamiento de la universidad en conjunto con sus maestros de media para conocer el proceso de admisión y así estar preparados una vez que se sometan a dicho proceso, gestionar por parte de la universidad y la Secretaria de Educación de país el llevar la aplicación de la prueba de aptitud a la moskitia, instaurar un proceso formal de curso propedéutico en tutorías de razonamiento verbal y redacción indirecta, conocer sus capacidades

y habilidades mediante un test vocacional, garantizarles apoyo económico mediante becas específicas para estudiantes indígenas y formalizar la creación de residencias estudiantiles con estancias cortas mientras realizan el proceso de admisión y estancias más largas una vez son admitidos y de acuerdo a la duración del pensum académico de la carrera que estudien.

Como resultado principal y a partir de los datos obtenidos del diagnóstico, la investigadora diseñó un esquema de la propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes indígenas miskitos a la UNAH.

Palabras clave: Acceso, Ingreso, Inclusión Educativa, Pueblo Indígena Miskito, Educación Superior.

ABSTRACT

The present study presents the findings and results of the research on the topic “Proposed admission to favor the access of Miskito indigenous applicants to the National Autonomous University of Honduras”, The purpose of the project is to design an income proposal that incorporates strategies for access to the higher education level of Miskito applicants, starting with the realization of a diagnosis based on the needs of them as key actors in the admission process.

From a theoretical point of view, the approach to this research topic is based on four bases of multicultural inclusive education from the contributions of anthropology, sociology, psychology and pedagogy. In addition to some models that propose an inclusive intercultural education, such as the anti-racism education model, holistic model, global education model, bicultural education model and intercultural education model, finally, the application of the principle of equity for indigenous groups in higher education.

From the methodological point of view, it is part of the qualitative approach with projective scope, it is taken as a sample 4 miskito aspirants not admitted and 4 miskito students enrolled in the main campus of the university, to collect the information the technique of the semistructured interview was used, through questions seeking to know the appreciation of miskitos applicants who underwent the admission process and did not achieve the minimum rate of access to the college, as well as, discover from the experience of miskitos students enrolled in their access and entry to the higher education level.

The main results are the linguistic barrier that does not allow them to obtain clear information on the admission process and the lack of university accompaniment in these processes, economic and geographical barriers that in many cases prevent them from applying to the admission test process, need to receive a propedeutic course in the area of verbal reasoning before leaving the last year of middle education and finally participants considered it appropriate to apply a vocational test that allows them to know their skills and skills in choosing their university career.

As for the important conclusions, it is highlighted to receive accompaniment from the university in conjunction with its teachers on average to know the admission process and thus be prepared once they undergo this process, manage by the university and the secretary of education of the country to take the application of the aptitude test to the moskitia, establish a formal process of propedeutic course in verbal reasoning tutoring, know their skills and abilities through a vocational test, guarantee them financial support through specific scholarships for indigenous students and formalize the creation of student residences with short stays while performing the admission process and longer

stays once they are admitted and according to the duration of the academic program of the career they study.

As a main result and based on the data obtained from the diagnosis, the researcher designed an outline of the entry proposal to promote the access of indigenous miskitos to UNAH.

Keywords: Access, Income, Educational Inclusion, Miskito Indigenous People, Higher Education

INTRODUCCIÓN

Honduras es un país Centroamericano con una extensión territorial de 112,492 km², en su territorio viven nueve pueblos indígenas culturalmente diferenciados; Pech, Lenca, Tawahka, Maya-Chortí, Tolupán, Nahua, Miskito y pueblos Garífuna y Negro de habla inglesa, son poblaciones que se encuentran en dieciséis de los dieciocho departamentos que conforman la nación, convirtiéndola de esta forma en un país multicultural, pluricultural e intercultural.

En la década de los noventa, la educación formal para estas poblaciones fue influenciada por el proceso de educación intercultural bilingüe, mediante la firma de un convenio con la Confederación de Pueblos Autóctonos de Honduras (CONPAH) y su propósito era que este tipo de educación se convirtiera en “una política de Estado y asegurar su legalidad, organicidad, continuidad y desarrollo cualitativo sostenido” (Centro de Investigación y Promoción de los Derechos Humanos [CIPRODEH], 2010, p. 31). Esto era la base principal para conservar y revalorizar las lenguas maternas y así generar acceso a la educación en los niveles básico y media.

Sin embargo, a finales del siglo XXI en la Declaración Mundial sobre Educación Superior se expuso la importancia de mejora de la calidad educativa en este nivel que tendría como consecuencia la formación en base a competencias del educando. Además, se determinó que el fin de la educación superior debía ser, formar ciudadanos que participaran de forma activa en la sociedad que se desenvuelven y estén preparados para el mundo globalizado, también que divulgaran y fomentaran las culturas nacionales de acuerdo al contexto cultural del que se rodean. Por tanto, el acceso al nivel de educación superior no debía permitir ningún tipo de exclusión bajo discriminación fundada en su origen étnico entre otros (Castillo, 2014).

En tal sentido y bajo los panoramas anteriormente expuestos, el desfase existente entre educación media a educación superior se ve marcado en el acceso de estudiantes indígenas miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en su campus central, siendo admitidos solamente 479 miskitos en un período de cinco años partiendo desde 2015 hasta 2019 (Dirección del Sistema de Admisión UNAH, 2019). Con base en lo anterior, surge la necesidad de realizar una propuesta de ingreso que beneficie el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior en el campus principal de la universidad, mediante la realización de un diagnóstico con actores clave en el proceso de admisión. Por todo lo anterior, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cómo diseñar una propuesta de ingreso que favorezca el acceso de aspirantes Miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras?

A dicha interrogante se le dará respuesta mediante el logro del objetivo general y el análisis de la información recabada, misma que permitirá concretar los objetivos específicos planteados en la presente investigación, la que tendrá un enfoque cualitativo, este método busca comprender una situación social como un proceso holístico y donde se considera la dinámica del fenómeno social según es percibida por los mismos participantes y elementos que se encuentran en el contexto estudiado (Bernal, 2010). Así mismo, la investigación contempla un alcance proyectivo, ya que según Sierra Bravo (citado en Hurtado, 2000) este tipo de alcance radica en encontrar solución a un problema a través de nuevas estrategias, propuestas o modalidades que indiquen cómo deberían ser ciertos procesos para alcanzar los objetivos plasmados de una situación problemática y que conlleve la planificación como proceso integrador de proyectos y programas a partir de un diagnóstico previo.

El presente trabajo tiene como propósito diseñar una propuesta de ingreso que favorecerá el acceso de aspirantes miskitos a la universidad, a partir del diagnóstico que se realizará a la muestra seleccionada, para brindar un aporte académico integral que proporcione las mejores estrategias en condiciones de igualdad y equidad para un colectivo poco favorecido en el nivel de educación superior. La experiencia de trabajar directamente en un programa de atención a población indígena y las bajas cifras de ingreso de jóvenes miskitos a la UNAH reflejados en las bases de datos de la dirección de admisiones desde el período 2015 al 2019, son parte de la motivación profesional que conlleva a la realización de este trabajo.

justificación

El acceso a la educación es un derecho humano, universal e individual, en ese sentido, todas las personas independientemente de su condición económica, posición social, género u origen étnico tienen el derecho de acceso a una educación en condiciones de equidad e igualdad. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), “El derecho a la educación (...) está basado en los derechos humanos y tiene el propósito de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible”.

Cabe destacar, que el principio arriba expuesto no siempre da garantía de que se cumpla a cabalidad porque Honduras es un país que carece de políticas públicas de inclusión a nivel de educación superior que vigilen y/o regulen el funcionamiento de estrategias de acceso, ingreso y permanencia de colectivos de población indígena a la educación superior especialmente bajo el principio de equidad e igualdad de condiciones. De acuerdo a lo que menciona la Secretaría de Educación (2017), los jóvenes indígenas “están teniendo un acceso mínimo o bajo a la educación del nivel de educación media ya que presentan mayores desafíos en lo que respecta a culminar este nivel, esto repercute negativamente en el crecimiento académico a nivel superior” (p. 54).

Lo antes mencionado, respecto de su repercusión negativa en el nivel de educación superior, se ve reflejado en el bajo número de aspirantes miskitos admitidos entre los años 2015 y 2019, llegando a 479 jóvenes en el campus de ciudad universitaria. (Dirección del Sistema de Admisión UNAH, comunicación personal, 9 julio 2019).

Bajo ese contexto, la razón principal de este proyecto, es diseñar una propuesta de ingreso que favorecerá el acceso de los aspirantes miskitos a la universidad, a partir de un diagnóstico realizado a los actores clave en este proceso, aspirantes que no lograron ser admitidos y la experiencia de estudiantes miskitos ya matriculados, esto a su vez permitirá la creación y el fortalecimiento de nuevas experiencias educativas basadas en los principios de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades en la educación superior pública.

Lo anterior, está en consonancia con lo que dicta el decreto No. 170 de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (1957) en el artículo 4: “Para lograr sus objetivos, la UNAH se fundamentará en los principios de [...] equidad, igualdad de oportunidades” (p. 3). Así como la normativa internacional establecida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989) específicamente en el Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales Parte VI Educación y Medios de Comunicación artículo 26: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (p. 55).

objetivo general

Diseñar una propuesta de ingreso que favorezca el acceso de aspirantes Miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

objetivos específicos

1. Conocer la apreciación de los aspirantes miskitos que se sometieron al proceso de admisión y no lograron alcanzar el índice de calificación mínima de acceso a la universidad.
2. Comprender la experiencia de admisión e ingreso a la universidad de los estudiantes miskitos matriculados por medio de entrevistas semiestructuradas.
3. Elaborar un diagnóstico a partir de elementos y necesidades encontradas en entrevistas con estudiantes miskitos matriculados y aspirantes que no lograron ser admitidos.
4. Construir una propuesta que integre estrategias de acceso con base en el diagnóstico realizado a los actores clave.

A continuación, se detalla el contenido del mismo, iniciando con el capítulo I marco teórico que consta de cinco subcapítulos. El primero expresa las bases teóricas de una educación inclusiva multicultural mediante los esenciales aportes de algunas ciencias sociales y de humanidades. El segundo subcapítulo, conceptualiza algunos de los modelos que proponen una educación inclusiva intercultural. Luego, el tercer subcapítulo, muestra el contexto en que se ha desarrollado el término de inclusión y la aplicación del principio de equidad en la educación superior. El cuarto subcapítulo, expone la normativa legal internacional en el contexto latinoamericano y la normativa nacional para la educación a nivel superior de población indígena en Honduras. Finalmente, el quinto y último subcapítulo del marco teórico, muestra el papel que ha jugado la universidad en el acceso de estudiantes indígenas miskitos, así como algunos factores que han obstaculizado la inclusión e ingreso de estos colectivos.

El capítulo número II, marco empírico y sus subcapítulos contextualiza y presenta una radiografía de cómo ha sido la educación a nivel de educación media y las escasas posibilidades de la población miskita de los 6 municipios del departamento de Gracias a Dios, en alcanzar el acceso al nivel superior. Así mismo, se presenta el diseño metodológico de la investigación, la categoría y subcategorías de análisis, la muestra, instrumentos de medición y técnicas, así como los procedimientos utilizados para realizar el proceso de triangulación de información obtenida de los participantes.

En el capítulo III resultados, expone los hallazgos derivados de la categoría y subcategorías a partir de las respuestas a la entrevista semiestructurada aplicada a los participantes, además muestra el

diagnóstico de las necesidades y dificultades de la población miskita frente al acceso e ingreso a la universidad.

El capítulo IV discusión, presenta la relación entre los resultados encontrados y la literatura en la que se basa el presente estudio, además se presentan algunos planteamientos prácticos ante tales hallazgos.

El capítulo V presenta las conclusiones generales de la investigación; el capítulo VI expone recomendaciones oportunas con implicaciones puntuales de las autoridades de la universidad y del sistema de educación de país.

Finalmente, el capítulo VII bosqueja la propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes miskitos al nivel de educación superior, así como sus alcances con actores clave en el proceso y estrategias educativas inclusivas, para generar condiciones de equidad a la población miskita.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El presente apartado mostrará en el subcapítulo No.1.1. las principales bases teóricas sobre la educación inclusiva multicultural, con base en ciencias sociales y humanidades como la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía, además se mostrarán los aportes brindados por las teorías de la exclusión social, el enfoque de la inclusión y exclusión educativa y el enfoque del desarrollo humano.

Así mismo, en el subcapítulo No. 1.2. se destaca los modelos que proponen una educación inclusiva intercultural a nivel de educación superior, partiendo de conceptos como equidad e igualdad de oportunidades para poblaciones indígenas.

Luego, el subcapítulo No. 1.3. aborda los contextos social, político y cultural en que se ha desarrollado la educación inclusiva multicultural en la universidad, partiendo del concepto de integración y el principio de equidad.

El subcapítulo No. 1.4. establece la normativa legal internacional y nacional que ampara el derecho a la educación inclusiva y el acceso de colectivos indígenas a la educación superior.

Finalmente, el subcapítulo No. 1.5. expone sobre el papel que ha jugado una institución de educación superior en Honduras respecto al acceso de estudiantes indígenas miskitos, así como la identificación de algunos obstáculos que no permiten el acceso total a la universidad.

1.1. bases teóricas de la educación inclusiva multicultural

El presente capítulo muestra cuatro bases teóricas de la educación inclusiva multicultural desde algunas carreras de las ciencias sociales y humanidades. Cabe destacar que hasta el momento no se tiene una claridad del origen de este tipo de inclusión educativa, pero sí a través del tiempo, las experiencias y las prácticas educativas han brindado aportes sustantivos. A continuación, veremos cómo es descrito desde estas perspectivas.

1.1.1. los aportes de la Antropología

La Antropología sirve de base en la educación intercultural, ya que según Aguado (citado por Fundación Universitaria Iberoamericana [FUNIBER], s.f.) se manifiesta como un tipo de educación inclusiva, desde el momento que identifica los conceptos que hoy día conocemos como cultura, grupo étnico y minoría cultural. De hecho, esta ciencia ha permitido conocer la cosmovisión de poblaciones

indígenas, la transferencia de cultura de una generación a otra, el empoderamiento y formación de la identidad cultural y el conocimiento de la diversidad cultural hacia la población no indígena.

1.1.2. los aportes de la Sociología

De acuerdo con Weber (citado por Schaefer, 2012) la Sociología no se puede medir de forma objetiva, como se mide el grado térmico, la fuerza o medida de un cuerpo; más bien consiste en analizar y comprender el comportamiento social y sus significados de forma subjetiva, relacionando a cada individuo con sus acciones y comportamientos. En cuanto a la educación cultural en este contexto, se han estudiado y analizado los resultados obtenidos de las estructuras educativas, así como de la formación de grupos y se ha descrito la relación social entre individuos y colectivos. En ese sentido, se han planteado modelos significativos de educación intercultural, entre los cuales se puede mencionar: los modelos del conflicto, modelos estructurales-funcionales y modelos socio psicológicos.

Del modelo de conflicto se obtienen aportes en conceptos como igualdad, integración y discriminación. De modelos estructurales-funcionales se observa la integración de cosmovisiones, roles dentro del sistema social, valores, normas y bienes colectivos, promoviendo de esta manera las relaciones inmediatas internas entre el sistema educativo general, el sistema educativo en que se desenvuelven los estudiantes y el sistema dentro de la institución o aula.

Finalmente, en cuanto los modelos socio psicológicos estos se enfocan en elementos subjetivos, tales como la identidad, el prejuicio y los estereotipos entre otros, mismos que han dado lugar a la interpretación de situaciones educativas multiculturales inclusivas.

1.1.3. los aportes de la Psicología

De acuerdo a lo mencionado por González (2003), la cultura “no es algo estático o estable, sino estático y dinámico a la vez, compartido por grupos sociales, pero a la vez rechazado por grupos dentro de unas mismas fronteras” (p. 9). Partiendo de esta base, se puede inferir que existe una relación latente entre la psicología, cultura y multiculturalidad. Esta dinámica entre psicología y cultura, lleva a conocer dos enfoques explicativos desde la psicología social y psicología de la educación; la perspectiva cros cultural y la escuela histórico-cultural.

La primera está relacionada con las dificultades que surgen entre individuos de diferentes culturas, lo que deriva en conocer y llegar a utilizar conceptos claves dentro de una sociedad, tales como, segregación, choque cultural, comunicación intercultural aculturación psicológica y tolerancia, por mencionar algunos. Así mismo, para poder entender la conducta social entre las personas, es

importante conocer los procesos cognitivos que surgen para de alguna forma estar al tanto de las conductas reflejadas. (FUNIBER, s.f.).

Vigotsky (citado en Garzón, 2007) mencionó que el andamiaje llega a ser lo que las personas llegan a realizar con el apoyo de otros y que al mismo tiempo se convierte en la base del desarrollo entre la enseñanza y el aprendizaje. Todo ello contribuye al rol fundamental que juega la cultura como parte del enfoque histórico-cultural y su contribución al desarrollo y formación de funciones psíquicas, mediante la internalización de valores, creencias, costumbres y cosmovisiones ofrecida por los educadores en diferentes ambientes educativos.

1.1.4. los aportes de la Pedagogía

El modelo diferencial en pedagogía, identifica las cualidades, habilidades y relaciones entre los estudiantes como individuo y como grupo colectivo, analiza los factores internos, externos y de contexto en el proceso académico, así como el papel que juegan los padres de familia y el entorno que rodea al estudiantado. Todo ello, no con el fin de etiquetar al alumnado; más bien con el objetivo de adecuar el proceso educativo a las diferencias y necesidades de los mismos y potenciar sus habilidades y capacidades, obteniendo de esta manera eficacia, inclusión y equidad en el proceso (FUNIBER, s.f.).

Por otro lado, en la pedagogía crítica, desde el punto de vista de Freire (citado por Bravo, 2008), el conocimiento es una fuente de liberación del sistema tradicional basado en políticas educativas y reglamentos institucionales. Esta emancipación permite labrar un camino diferente para la diversidad del alumnado, permite romper paradigmas educativos habituales y fortalece los procesos equitativos e inclusivos desde una perspectiva real.

Desde los aportes de esta ciencia, según Odina (1997) se emanan ciertos principios que abonan elementos esenciales en la investigación y aplicación de los mismos en el ámbito educativo, los cuales son; la innovación de las instituciones educativas que permitan implementar educación inclusiva y equitativa, cambios en el sistema educativo referente a la formación de la planta docente y currículo, tomar en consideración la cosmovisión desde los saberes indígenas, garantizar el éxito académico de los alumnos mediante el aprovechamiento de las herramientas, técnicas y métodos que faciliten el aprendizaje, identificar estrategias que fomenten los valores sociales en pro de la eliminación del racismo y discriminación en el ámbito escolar.

Hasta este punto hemos abordado aportes significativos para un tipo de educación que hasta el momento no se ha desarrollado a plenitud en países que tienen una diversidad de alumnado. Hemos

visto que se puede trabajar desde la interdisciplinaridad para brindar propuestas, estrategias, investigaciones, proyectos que permitan la innovación en el sistema educativo a nivel superior, utilizando las herramientas que las instituciones educativas brinden, tomando en consideración las necesidades educativas de la población indígena.

1.1.5. los aportes de la teoría de la exclusión social, el enfoque de la inclusión y exclusión educativa y el enfoque del desarrollo humano

En primer lugar se considerara la teoría de la exclusión social, de acuerdo con Auxume (2019) esta teoría enfatiza que en una sociedad se encuentran inmersos colectivos que por un lado son incluidos y por otro lado excluidos de las que se pueden llamar necesidades básicas del ser humano, educación, vivienda, trabajo, salud, lo cual desde un marco legal de nación establecido se ha vuelto un desafío para brindar respuestas prácticas y oportunas a estos colectivos que son los menos favorecidos en materia de necesidades básicas cubiertas.

Por otro lado, el mismo autor indica que el enfoque de inclusión y exclusión que desde 1990 tomó la UNESCO con respecto a una educación para todos, espera que derive en una nación que se pueda posicionar con avanzados progresos en ámbitos económicos, sociales y culturales, considerando el “saber tradicional” de los pueblos culturalmente diversos y reconocidos por el mismo estado y que a su vez promueva el desarrollo no solo de país sino de su población culturalmente diversa en materia educativa, que al final es lo que promueve de forma práctica el desarrollo de una nación.

Con respecto al enfoque de desarrollo humano, sus principales exponentes consideran que la misma sociedad origina y establece ciertas condiciones para la persona como individuo y como colectivo, como garante de oportunidades que tomen en consideración su potencial y habilidades (Auxume, 2019).

1.1.5.1 la teoría de la exclusión social.

De acuerdo con Jiménez (2008) los términos de pobreza y exclusión social pueden estar relacionados y no precisamente ser sinónimo uno del otro, pues de acuerdo a esta autora la pobreza es uno de los medios por el cual se manifiesta la exclusión, ya sea política, social o cultural; sin embargo, cuando se presentan prejuicios y discriminaciones hablamos de exclusión social, ya que produce pocas oportunidades, opciones o alternativas de acceso a las necesidades básicas y el desarrollo de las personas, en los ámbitos educativos y laborales.

Continuando en esa línea de pensamiento, manifiesta que la exclusión social no es una situación estable sino un proceso que afecta a colectivos que se encuentran en condición de vulnerabilidad en momentos claves de sus vidas, para el caso en la educación, que de cierta forma ha sido generalizada, especialmente en países con población indígena, de hecho esta condición de exclusión social tiende a separar a los colectivos vulnerados de derechos inalienables como el trabajo, salud, educación, cultura, de los colectivos que si tienen acceso y alternativa de acceso a esos derechos sociales (Jiménez, 2008).

1.1.5.2 el enfoque de la exclusión educativa.

A lo largo de los años, muchos niños, jóvenes y adultos han experimentado desigualdades sociales y económicas, que han dado lugar a carecer de oportunidades de recibir educación de calidad y a luchar contra la exclusión en la educación. De hecho, el principio de igualdad de oportunidades educativas ha establecido las bases del derecho a la educación, dejando claramente establecido que la educación no solo debe estar al alcance de todos, más bien debe tener un papel y avance significativo hacia sociedades que sean justas e inclusivas, dicho principio ha sido ratificado internacionalmente por países donde existe especialmente población en condiciones de vulnerabilidad y su premisa fundamental es que si se da exclusión en el sistema educativo, este no puede ser un sistema educativo de calidad (UNESCO, 2012).

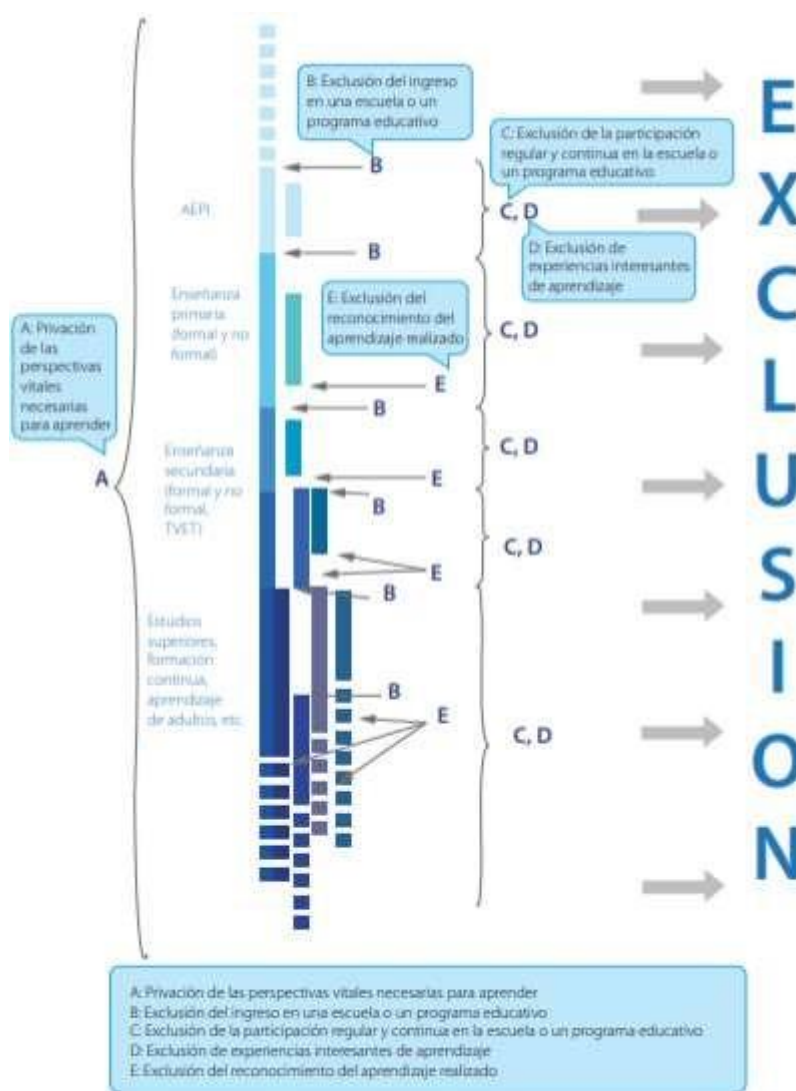
La UNESCO (2012) manifiesta que reorientar los sistemas educativos actuales es un desafío, en primer lugar porque tanto las formas como las causas de desigualdad y exclusión son de índole socio históricas y diversas, en segundo lugar las relaciones existentes entre educación, desigualdad y exclusión en las sociedades son complejas por los patrones existentes de desigualdad y exclusión, ya que esto lleva a que se refuerce la exclusión social o a que por otro lado se utilice la educación como medio para reducir desigualdades y exclusión en la sociedad, en tercer lugar, la mayoría de los sistemas escolares tienen sus orígenes en el siglo XIX, lo que significa que sus concepciones se han quedado estáticas y obsoletas conforme ha ido avanzando la sociedad, pues hoy en día se han experimentado transformaciones e innovaciones en los sistemas actuales educativas.

En ese sentido es importante conocer cuáles son algunas de las manifestaciones de exclusión en los países donde no solo significa que no hay niños, jóvenes o adultos escolarizados, si no sus diferentes formas y manifestaciones, por ejemplo si un individuo esta privado de los derechos sociales vitales como carecer de vivienda, salud, alimentación, estar excluido del ingreso en un programa educativo por no cumplir algunos de los criterios exigidos para su ingreso al mismo, ser excluido por su participación continua y regular en la institución educativa por aspectos geográficos o por no poder económicamente sostenerse para su asistencia a la institución, estar excluido porque el proceso de

aprendizaje no corresponde a sus necesidades educativas, porque la lengua de instrucción no es comprensible o porque el estudiante experimenta situaciones negativas de discriminación o prejuicios en las instituciones educativas. Cabe resaltar que actualmente en la mayoría de países existe legislación jurídica que garantiza el derecho a la educación, sin embargo, no son aplicadas en sus contextos nacionales (UNESCO, 2012).

La exclusión en la educación contiene diversas formas y momentos en los que se manifiesta, lo que a su vez alimenta la exclusión social, misma que se puede presentar en el acceso, ingreso, permanencia de la trayectoria educativa del estudiantado. A continuación, se presenta el diagrama sobre diversos momentos de exclusión educativa (ver figura 1.1).

Figura 1. 1.
Diagrama sobre diversos momentos de exclusión educativa



Nota: esta figura muestra los diversos momentos en los que se produce la exclusión educativa. Adaptado de *Lucha contra la exclusión en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*, por UNESCO, 2012.

1.1.5.3 el enfoque del desarrollo humano.

Uno de los máximos exponentes de este enfoque es Amartya Sen (2000) quien sostiene que el desarrollo se concibe como un proceso de libertades reales de la que disfrutan los individuos en contraposición con lo que se percibe como desarrollo humano refiriéndose al producto interno bruto, industrialización, avances tecnológicos, entre otros; él sostiene que las libertades de una persona dependen también de instituciones sociales como las de servicios de educación y atención médica. El desarrollo a su vez demanda la eliminación de fuentes de privación de libertad, como la pobreza, falta de oportunidades, privaciones sociales, abandono de servicios públicos, ausencia de programas educativos.

El autor indica que, aunque existe una relación recíproca entre la libertad individual y el desarrollo social, mediante las oportunidades económicas un individuo puede obtener:

positivamente libertades políticas, fuerzas sociales y las posibilidades que brinda la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de las iniciativas. Los mecanismos institucionales para aprovechar estas oportunidades también dependen del ejercicio de las libertades de los individuos, a través de la libertad para participar en las decisiones sociales y en la elaboración de las decisiones públicas que impulsan el progreso de estas oportunidades. (Sen, 2000, p. 21)

La noción de libertad que nos muestra Sen, está ligada a los procesos que le hacen posible en cuanto a acción y decisión y a las oportunidades reales que tiene cada persona en función de sus circunstancias personales y sociales. También, la falta de libertad puede ser generado por violaciones a los derechos humanos o a las escasas oportunidades de obtener sus derechos fundamentales a la educación, salud, alimentación, vivienda (Sen, 2000).

En relación a lo anterior, Auxume (2019) puntualiza que el PNUD percibe el desarrollo humano como proceso a través del que los individuos tienen la oportunidad de ampliar sus posibilidades en cuanto a una vida saludable y prolongada, acceso a la educación, así como la formación de capacidades para potenciar sus habilidades sociales, económicas y culturales. Además, enfatiza que la medición del desarrollo humano es considerablemente importante para crear e implementar políticas públicas en una nación, mediante ellas se evalúan avances o retrocesos en el desarrollo de la población en todos los contextos de país.

1.2. modelos que proponen una educación inclusiva intercultural

La educación intercultural inclusiva según Olivencia (2011) es determinada por conceptos pedagógicos y la formación del docente en educación intercultural, estableciendo de esta manera, las bases para comprender que este tipo de educación es diversa, inclusiva, equitativa y su objetivo principal es generar un clima de respeto y valores entre el alumnado para luego ser proyectado dentro de la misma sociedad en la que se vive.

Con base en lo anterior, el presente capítulo describe algunos modelos de educación intercultural inclusiva, los cuales pueden llegar a ser una alternativa de atención a colectivos en condición de vulnerabilidad, entre ellos el estudiantado indígena. Estos patrones reconocen la cultura de cada individuo y permiten aplicar modelos pertinentes a las necesidades de estos colectivos en los centros educativos, fomentan el respeto y la tolerancia, favoreciendo que el alumnado sea incluido e integrado en una sociedad diversa sin perder su propia cultura.

1.2.1. modelo de educación antirracista

A través de los años el racismo se ha manifestado de muchas maneras, ya sea minimizando o estereotipando a quienes son parte de un colectivo diverso y/o juzgándoles por su origen cultural, geográfico, económico o académico. Sorprendentemente esto se presenta en sociedades pluriculturales, en las cuales se debe garantizar la educación formal igualitaria e inclusiva.

Así mismo, la educación antirracista es:

Promover la equidad y evitar barreras estructurales para favorecer la ejecución y el éxito de los/as estudiantes. En este modelo el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. (FUNIBER, s.f., p. 47)

Respecto a la definición de ese modelo, se puede observar que hay un gran camino por recorrer para poder luchar con los paradigmas tradicionales de educación multicultural inclusiva y crear, fortalecer y aplicar nuevos patrones que apunten hacia una educación más inclusiva.

1.2.2. modelo holístico

El modelo holístico de Banks (citado por Sedano, 1998) apuesta porque cada unidad de una institución educativa se involucre en la educación intercultural. Además, motiva a que desde estas instituciones se establezcan y refuercen los lazos sociales entre el estudiantado y la planta docente contribuyendo al bienestar mental y emocional de los mismos. Así mismo, la formación brindada, se

debe basar en una pedagogía inclusiva, teniendo en consideración el enfoque cultural, la diversidad étnica, la cosmovisión y la forma en que se enseña al alumnado a adquirir habilidades que les permita construir pensamiento crítico.

En ese sentido, Fitch, Parga, Sánchez, y Barrios (2015) aseguran que este modelo tiene un significado muy claro desde una perspectiva de “multidimensionalidad, pues la realidad está compuesta de una diversidad de variables que interactúan entre sí, tejiendo una urdimbre compleja que posteriormente, el ser humano a partir de sus esfuerzos cognitivos, procura deshilar a fin de comprenderla” (p. 5).

Como podemos apreciar, este modelo permite realizar un trabajo conjunto desde el mesosistema, exosistema y macrosistema educativo, partiendo de una visión integral, subjetiva y prometedora en un sistema educativo diverso y equitativo.

1.2.3. modelo de educación global

Este modelo de educación pretende brindar una alternativa, al hecho de que a nivel mundial se han incrementado las dificultades en todo ámbito de la sociedad y en ese sentido se procura que, mediante este tipo de educación, el alumnado adquiera las competencias, habilidades, valores y conocimientos necesarios y pertinentes para que puedan ser ciudadanos críticos y empoderados de conocimiento. Partiendo de lo anterior, la educación global es definida por La Declaración de Educación Global de Maastricht citado en Cabezudo et al. (2008) como “aquella que abre los ojos y mentes de las personas a las realidades del mundo globalizado, y las despierta para que logren un mundo con mayor justicia, equidad y Derechos Humanos para todos” (p. 12).

Los cambios constantes en la economía, política, cultura y educación de una nación son parte de la llamada Globalización. Vinuesa (2014) indica que, el papel que esta juega en el ámbito de la educación superior, incita a que cada vez el sistema de este nivel, revitalice, actualice y regenere todo su accionar. Ya que la relación del trinomio educación, sociedad y sector productivo exige que la educación superior brindada sea de calidad, para poder competir con otras naciones que se encuentran en ventaja por la forma en que su alumnado aplica el conocimiento adquirido y fortalece la dinámica social entre coetáneos. En ese sentido, la Universidad debe estar en constante autoevaluación, autorregulación y readecuación curricular para convertirlo en educación de calidad con equidad especialmente para aquellos menos favorecidos en el acceso a la educación superior.

1.2.4. modelo de educación bicultural

El modelo de educación bicultural se enfoca en que los estudiantes de una determinada cultura, se les enseñe desde su cosmovisión y lengua materna; así mismo que tengan el derecho equitativo a

mantener su propia identidad y la de la cultura en la que se encuentran inmersos. Además, Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Parra (2018) refieren que la educación bicultural se plantea como un tipo de modalidad educativa, la cual puede tener limitaciones, ya que no está ni es vista como política de Estado, pues se presenta solo en algunos contextos o zonas geográficas de una nación donde se ha visto la necesidad de implementar este tipo de educación y no es de carácter obligatorio en todos los niveles educativos.

Con ello se desprende que hay elementos importantes a considerar, como ser; la preparación académica de la planta docente para atender a esta población, la forma de aprender del alumnado en cada contexto cultural, también es relevante conocer las variantes lingüísticas en cada región, ya que por desconocimiento del mismo, muchos maestros estereotipan a sus alumnos, utilizando calificativos excluyentes y desvalorizándoles en su proceso educativo, esto produce un choque cultural entre su cosmovisión y la cultura de los docentes que imparten la educación (Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Parra, 2018).

1.2.5. modelo de educación intercultural

Cariman (2015) expone que la educación intercultural tiene sus inicios en el siglo XX e intenta dar respuesta a la educación de niños migrantes en Europa y jóvenes de población indígena en América Latina y el Caribe. También, desde esos años, se considera que el colectivo indígena es un actor clave en los procesos sociales y políticos de una nación. Este modelo apuesta por la promoción de aspectos culturales y lingüísticos, partiendo de la apertura que el Estado debe brindar frente a las demandas de la población indígena mediante la creación de leyes, políticas, acuerdos y convenciones internacionales.

Por otro lado, Aguado (citado en Paredes, 2016) propone que para obtener avances en la educación intercultural se debe cimentar el concepto de cultura, se debe luchar contra la xenofobia y se debe considerar la competencia lingüística del alumnado, así como su habilidad multilingüe en contextos donde se encuentre en sociedades pluriculturales.

La literatura muestra algunos de los principios pedagógicos en los que se ha basado este modelo de educación, entre ellos se menciona: el fomento y fortalecimiento de valores como equidad, respeto, tolerancia de parte de los agentes educativos hacia el alumnado del colectivo indígena, el derecho del estudiante a una educación diferenciada manteniendo en consideración su cultura sin estereotiparlo, promover la comunicación entre los alumnos y garantizar su participación activa y democrática en los espacios académicos (FUNIBER, s.f.).

Es preciso mencionar que en sociedades multiculturales resulta necesario conocer a profundidad uno de estos modelos, que mejor se adapte al contexto cultural del país para su aplicabilidad en el nivel superior de educación, respondiendo de esta forma a un proceso inclusivo de acceso a la educación con la misma igualdad de oportunidades, sin presentar desventajas en los procesos desarrollados por la academia y más bien aprovechando las coyunturas que puedan surgir de trabajar en equipo con organizaciones indígenas para el abordaje de esta población en universidades convencionales.

1.2.6. proyecto ACCEDES: el acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica

Este proyecto se presenta como una herramienta que favorece los procesos de acceso, ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios pertenecientes a colectivos vulnerables. Considera que mientras las instituciones de educación superior no brinden oportunidades de acceso equitativo y la garantía de permanencia y egreso, no se puede hablar de una institución inclusiva, es por ello que este proyecto se enfoca en que los estudiantes de colectivos vulnerables accedan y logren el éxito en su proceso formativo hasta la culminación del mismo. El proyecto en mención lo ha llevado a cabo el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universitat Autònoma de Barcelona, en el que han incluido a 24 universidades de 19 países (Gairín, Castro, Rodríguez, Barrera, 2015). A continuación, la dimensión geográfica del proyecto ACCEDES, donde indica los países colaboradores y los países socios en el proyecto (ver figura 1.2).

Figura 1. 2.
Dimensión geográfica del proyecto ACCEDES



Nota: esta figura muestra la dimensión geográfica del proyecto ACCEDES. Adaptado de *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior: estrategias para la intervención*, por Gairín et al, 2015.

El proyecto tiene como meta mejorar el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes procedentes de colectivos vulnerables en las instituciones de educación superior. Gairín et al, (2015) exponen que entre los objetivos del proyecto están:

Favorecer el acceso y permanencia de los colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior (IES), contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso. Y promover redes de práctica profesional entre las diferentes instituciones de educación superior en los países latinoamericanos. (p. 152)

Cabe mencionar que la metodología de trabajo que utiliza este proyecto es participativa y se enmarca bajo las premisas de diversidad cultural a partir de las experiencias, necesidades, expectativas, anhelos y preocupaciones de los que participan en dicho proyecto. Luego de un arduo trabajo entre instituciones universitarias esperan como resultado en las instituciones, reformar y modernizar las instituciones y su sistema educativo, establecer redes y relaciones sostenibles entre la región europea y latinoamericana así como la cooperación entre ambas regiones lo que a su vez producirá desarrollo económico, social y cultural y finalmente crear una zona común de instituciones universitarias en Latinoamérica, que permita responder a las demandas y necesidades de la población o colectivo vulnerado (Gairín et al, 2015).

Como se pudo observar en el mapa de la dimensión geográfica del proyecto ACCEDES hay 3 países de Centroamérica que, si han colaborado en este proyecto, Guatemala con la Universidad de San Carlos, Nicaragua con la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en Managua y Costa Rica con la también estatal Universidad de Costa Rica. El Salvador y Honduras no son participantes en el mismo y no se encontró literatura que mencione porque no son participantes de tan importante proyecto. Sin duda alguna es un proyecto que brindaría parte de las respuestas que los jóvenes indígenas del país necesitan en sus contextos educativos, se les brindaría una oportunidad de acceso digna y equitativa al sistema de educación superior.

1.3. inclusión y equidad de estudiantes indígenas en la educación superior

Este capítulo muestra cómo los conceptos de inclusión y equidad educativa se han desarrollado bajo diversos contextos políticos, sociales y culturales. Se debe tener presente el importante rol que juega la educación a nivel superior en la sociedad y los aportes, o lo que se espera de la misma respecto a la educación de la población indígena.

1.3.1. la inclusión en la educación superior

La inclusión en la educación superior aparece luego de que el concepto de integración educativa brindara respuesta a estudiantes en condición de discapacidad como población vulnerable; sin embargo, a través del tiempo se han dado cambios significativos en el abordaje de las necesidades educativas de otras poblaciones en condición de vulnerabilidad, siendo una de ellas la población indígena, partiendo de la base que la educación es un derecho inalienable y tomando la diversidad cultural como fortalecimiento y enriquecimiento de una sociedad (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2019).

Lo anterior se basa en la Agenda de Educación 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible Número 4, que busca responder a una educación inclusiva y equitativa de calidad y brindar oportunidades de aprendizaje para todos (UNESCO, 2019). Así mismo, la UNESCO (citado en CINDA, 2019) menciona que este paradigma de educación inclusiva cobra importancia al mismo tiempo que se constituye en un eje fundamental en una educación de calidad, la cual funda sus bases en una convivencia de paz entre una sociedad pluricultural y multicultural.

De aquí la tarea importante que tiene cada institución de educación superior como bien lo expresó Lissi et al., citada en CINDA (2019) la universidad inclusiva es la que “se hace cargo de la diversidad de los estudiantes, asegurando que el sistema los favorezca a todos por igual. Dicho sistema no considera la diversidad como obstáculo sino como una realidad que complejiza y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 32).

1.3.2. la aplicación del principio de equidad para colectivos indígenas en la educación superior

La equidad en educación según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (citado en Porras y Salmerón, s.f) posee dos dimensiones:

Una es de justicia, que implica asegurar que las circunstancias sociales y personales (como el género, el estatus socioeconómico o el origen étnico) no constituyan un obstáculo para desarrollar el potencial educativo de la persona; la segunda es de inclusión, que implica asegurar un estándar mínimo de educación para todos. (p. 2)

Como se puede observar en la definición antes mencionada, la equidad es vista como igualdad de oportunidades educativas y como derecho inalienable de cada individuo. En ese marco, la literatura indica que se ha creado una variedad de instrumentos legales que amparan el derecho de la educación en todos sus niveles a la población indígena y afrodescendiente en algunos países de Latinoamérica, al grado de elevarlos al nivel máximo, es decir, que aparezcan en las Constituciones de Estado. Para el caso la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI,

2015) informa que Honduras en el año 2009, instituyó en su Constitución el reconocimiento de que su nación es “un país pluricultural y multiétnico que requiere institucionalizar la Educación Bilingüe Intercultural para responder a la riqueza y diversidad cultural” (p. 75). Este mandato claramente reconoce e identifica la riqueza cultural existente, así como la garantía de una educación en condiciones de igualdad o equitativa para su población indígena.

Los esfuerzos de brindar una educación intercultural inclusiva mediante el principio de equidad en Honduras, se reflejan en el Decreto 93-97 establecido por la Secretaría de Educación de país, que tiene como principal acción responder a la riqueza y diversidad cultural del país. Para ello, se estableció en 1990 el Comité de Educación Bilingüe e Intercultural de la Moskitia Hondureña (CEBIMH) con el fin del fortalecer el rendimiento académico de los niños en esa región ya que, a través del tiempo, son quienes han mostrado los niveles más bajos en términos de evaluación educativa en relación a los otros departamentos de la nación lo cual significa que tienen muy pocas probabilidades de llegar al nivel medio y escasas oportunidades de lograr acceder al nivel de educación superior (OEI, 2015).

1.4. marco legal, acceso de población indígena a la educación superior

Este apartado muestra la legislación que rige y ampara el derecho al acceso e inclusión de población indígena en los niveles de educación superior que es el nivel donde marcadamente se observa que el acceso no es el suficiente. La normativa legal sobre la educación ha dado avances significativos a través del tiempo, sin embargo, su aplicabilidad se ha quedado un tanto escasa respecto de la población indígena. A continuación, veremos los instrumentos legales internacionales que amparan este derecho, el acceso a la educación a nivel latinoamericano, la normativa legal de educación superior en Honduras y el papel que esta ha desempeñado, así mismo conoceremos algunas limitantes que generan el bajo acceso a la educación superior pese a existir una cantidad de convenios y leyes internacionales y nacionales.

1.4.1. normativa internacional sobre educación superior a poblaciones indígenas

El propósito de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), es el de velar por los intereses y situación de la población indígena y tribal. La OIT (1989) desde el año de 1957 adoptó un instrumento internacional para la atención a estas poblaciones, luego en una conferencia internacional de trabajo desarrollada en 1989 se observó que en muchas naciones los pueblos sufren de discriminación por origen étnico; así mismo, muchos de estos países son los que manifiestan indicadores bajos en educación y pobreza, por ello el Convenio No. 169 es ratificado en catorce países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Dicho convenio expresa en

los artículos 22 y 26 que los pueblos tienen derechos en materia de educación en todos los niveles, abarcando de esta manera el nivel superior, específicamente en el artículo 27:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (OIT, 1989, p. 10)

De acuerdo a lo expresado por Mato (2015) además de este convenio, a nivel internacional se cuenta con otros instrumentos en materia de derechos a la educación para población indígena, entre los cuales están: la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), en la parte I, artículo 5, inciso e, indica que los estados parte deben garantizar el derecho a la educación y la formación profesional, prohibiendo toda forma de discriminación racial y eliminándola en todas sus manifestaciones porque todos los individuos son iguales ante la ley.

El mismo autor refiere a la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, artículo 13, numeral 2, inciso c, que indica que la enseñanza en el nivel de educación superior debe ser accesible para todos, con base en las potencialidades de cada individuo, a través de las metodologías apropiadas. Así mismo, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas de 1992, artículo 4, numeral 4, manda a que los estados adopten medidas apropiadas en el ámbito educativo para la promoción de la historia, tradiciones, idioma y cultura de las minorías, así como obtener las oportunidades iguales de aprendizaje.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural de 2001, en la aplicación de la presente declaración contiene un plan de acción sobre la diversidad cultural y entre sus objetivos se encuentra el de, a través de la educación, concientizar el valor positivo de la diversidad cultural a fin de crear programas o proyectos de formación educativa para alumnos y docentes de las instituciones educativas. Luego, la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, en su artículo 10 educación y sensibilización del público, inciso a, indica que se debe promover, propiciar y fomentar la diversidad de expresiones culturales mediante programas de educación (UNESCO, 2005).

Finalmente, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas en el artículo 21, numeral 1, expone “Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesional, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social” (UNESCO, 2007, p. 9). Hasta este momento hemos podido observar que existen

alrededor de ocho instrumentos que amparan los derechos y actuar de población indígena, mismos que han sido creados desde la década de los ochenta.

1.4.2. acceso a la educación superior en América Latina

Algunos países de la región latinoamericana han adoptado normativas legales que amparan el reconocimiento de la identidad, lengua y acceso a la educación de toda su población sin diferencia alguna, basada en el derecho que todo ser humano tiene, dichas acciones e iniciativas han sido impulsadas por las mismas organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales y organizaciones civiles e instituciones de educación superior (IES). Sin embargo, como manifiesta Mato (2015) la aplicación de estas medidas legislativas no siempre son efectivas, porque el acceso a la educación intercultural bilingüe no siempre cumple con la cobertura necesaria geográficamente hablando; por otro lado, la formación de los docentes no es la requerida o calificada para este tipo de educación, pues es importante que las IES preparen maestros especializados hablantes de las lenguas maternas para garantizar que los educandos lleguen a los niveles medio y superior.

Es pertinente mencionar, que en algunos países donde se han establecidos alianzas entre universidades y pueblos indígenas, ha producido resultados positivos, tales como; la inclusión de técnicos indígenas en IES, la creación de programas especiales de atención a población indígena en universidades convencionales, la integración de lenguas indígenas en los planes de estudio, la iniciativa de organizaciones indígenas en la creación de universidades indígenas donde incluyen formadores no-indígenas (Mato, 2015).

1.4.3. Honduras y su normativa legal para la educación de población indígena

La normativa legal que ampara el derecho a la educación de la población indígena en Honduras, se valida en el convenio 169 de la OIT desde 1994. La Constitución de la República de Honduras (1982) lo constata en el capítulo VIII de la Educación y la Cultura, el artículo 151 indica que “La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza” en función de este artículo, el Estado tiene la responsabilidad de divulgar la cultura en todos los contextos de la sociedad sin ser excluyente. Así mismo, el artículo 173 expresa “El Estado preservará y estimulará las culturas nativas”, esto como reconocimiento e identificación de la sociedad pluricultural y multicultural representada en la nación.

La misma Constitución de la República de Honduras (1982) en el artículo 160 faculta a que la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) sea responsable de dirigir, organizar,

desarrollar la educación superior y difundir la cultura. La Universidad tiene los medios académicos para que la población indígena pueda acceder a la educación superior sin limitantes; sin embargo, es menester de la misma construir programas y proyectos que brinden respuestas de acceso a la educación en este nivel.

Por otro lado, la Ley de Educación Superior de Honduras (1989) regula el sistema de educación superior con el fin de velar por los derechos, deberes, obligaciones y sanciones que las IES deben cumplir, al mismo tiempo debe garantizar el derecho a la educación y el libre acceso con calidad, equidad e igualdad de condiciones al nivel de educación superior. El artículo 3, menciona que uno de sus fines es “la investigación científica, humanística y tecnológica; la difusión general de la cultura; el estudio de los problemas nacionales; la creación y transmisión de la ciencia y el fortalecimiento de la identidad nacional”.

También la UNAH cuenta con la Ley Orgánica (2004) la cual entre sus objetivos en el artículo 3, numeral 4 recita “Fomentar y difundir la identidad nacional, el arte, la ciencia y la cultura en el nivel educativo que le corresponde” ello ratifica el compromiso que tiene la Universidad con la población al divulgar el conocimiento a la población en general sobre la identidad que es representada mediante la población indígena. Luego en el artículo 4 se aprecia los principios en los que basa su sistema educativo, entre ellos la equidad e igualdad de oportunidades, mismos que aplican al acceso de la población socialmente en desventaja en contextos educativos.

Otro documento en el cual se apoya el derecho a la educación de estos colectivos es el Modelo Educativo de la UNAH (2009) mismo que busca crear, consolidar y desarrollar procesos, proyectos y mejoras en la academia que responden a las necesidades y desafíos que en contextos educativos a nivel superior se presentan en la sociedad y la nación. En ese sentido, este modelo se respalda en principios básicos como calidad, interdisciplinariedad, internacionalización, pertinencia y equidad, comprendiendo este último principio, como igualdad de oportunidades con calidad y acceso al arte y la cultura en la educación universitaria. Dicho modelo debe dar énfasis y asentar sus bases en estudios científicos relacionados con procesos universitarios, tales como, la situación de aspirantes que no logran el ingreso, la matrícula y otros elementos relacionados a la condiciones económicas y sociales de los individuos.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras ha dado pasos significativos en aspectos relacionados a la cultura como parte de la reforma educativa, por ejemplo, la creación de la Política Cultural enmarcada en la Ley Orgánica de la misma institución, contiene entre sus líneas de acción, el eje sobre inclusión y diversidad cultural, esta reconoce que:

un proceso educativo pertinente requiere considerar la procedencia social y cultural de cada persona, así como sus características individuales. La UNAH asume la interculturalidad como un principio normativo y el enfoque transcultural que fomenta la integralidad y el respeto a las identidades a fin de superar toda forma de exclusión social. (Política Cultural de la UNAH, 2017, p. 50)

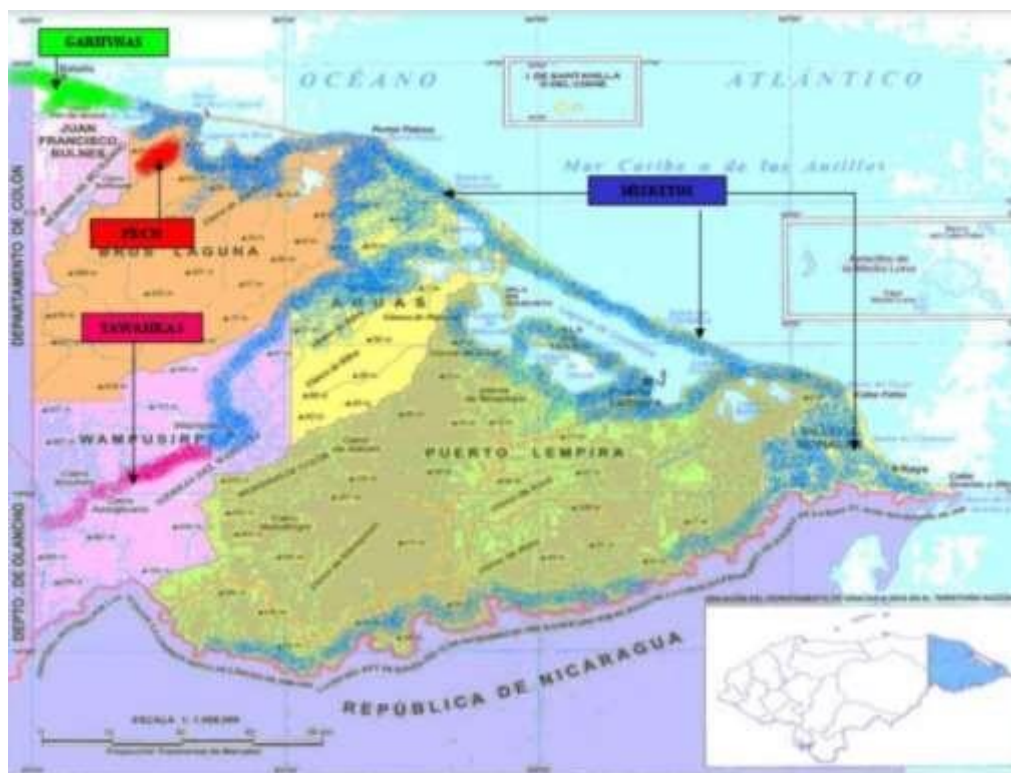
Finalmente, la UNAH cuenta con las Normas Académicas de la UNAH (2015) su propósito es tutelar, ordenar y regular el desarrollo de la educación a nivel superior. Así mismo, cabe destacar algunos de sus objetivos específicos en el artículo 13, numeral 2 “establecer los criterios de calidad, equidad y pertinencia para el buen desarrollo de los procesos académicos” y numeral 4 “normar los procesos de ingreso, permanencia y promoción de los aspirantes y estudiantes de la universidad, conducentes a garantizar el acceso, la equidad e igualdad en el nivel educativo”.

Hasta este punto hemos encontrado suficiente base legal internacional y nacional que aboga por el derecho del acceso a la educación de la población indígena. Lo que debe quedar no solo en teoría, más bien llevarlo a la práctica mediante el impulso y fortalecimiento de proyectos, investigaciones y programas que beneficien a esta población, con el fin de colocarlos en igualdad de oportunidades académicas y laborales en un mundo globalizado que apuesta por el individuo mejor calificado académicamente.

1.5. estudiantes indígenas miskitos en la universidad nacional autónoma de honduras

En primer lugar, es importante mencionar brevemente sobre la historia de este pueblo, su nombre miskito, proviene del término mosquete, el que era el nombre del fusil inglés que era negociado en la región, el origen del pueblo, según algunos estudios data del siglo XVII de una mezcla entre bawinkas, tawahkas o sumos, africanos y europeos durante el tiempo de la colonización inglesa, este pueblo comparte territorio con Nicaragua y según el mapa de pobreza de Honduras, su situación es precaria debido al bajo índice de desarrollo, deficiente infraestructura de conexión y acceso a servicios públicos y sociales (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2004). A continuación, se presenta el mapa sobre la localización del pueblo miskito (ver figura 1.3).

Figura 1. 3.
Mapa sobre localización del pueblo miskito



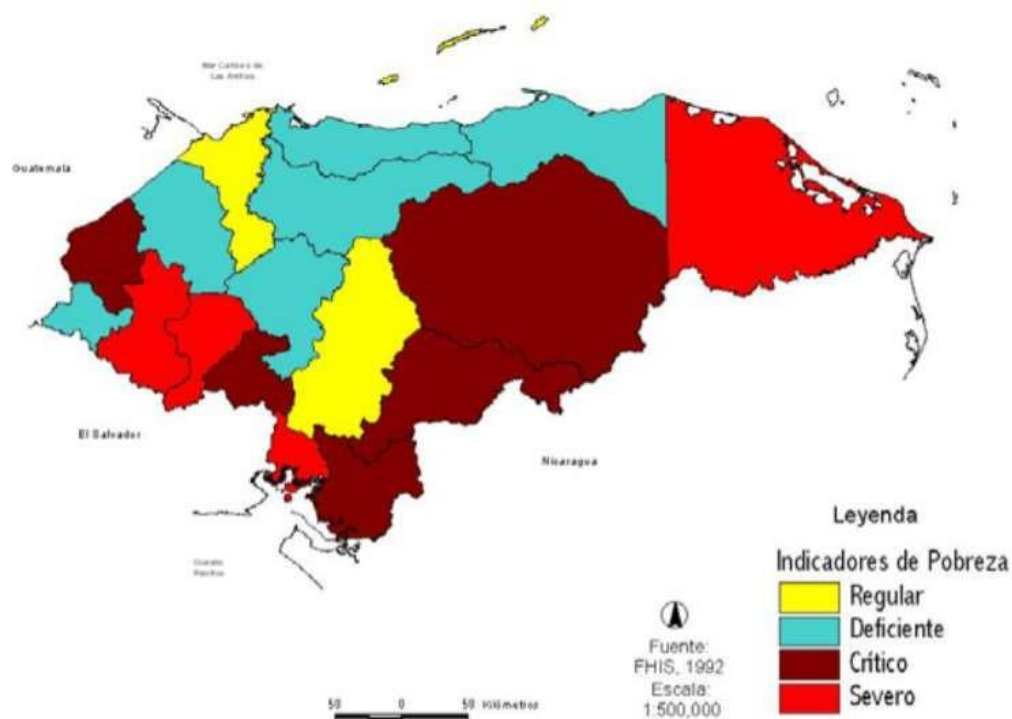
Nota: esta figura muestra el mapa de localización del pueblo miskito. Adaptado de *Derechos humanos y discapacidad entre los pueblos indígenas: atención integral de los buzos miskito de honduras*, por OPS, 2004.

Como se puede observar en el mapa, la zona miskita se ubica en la región Nororiental de Honduras, desde la desembocadura del río Wanks-Coco o Segovia hasta el río Tinto o Negro, es fronterizo con el norte de Nicaragua donde también hay una fuerte población de miskitos, de hecho, es el pueblo indígena más numeroso de la costa del mar caribe. La moskitia hondureña es basta en territorio virgen y boscoso y su departamento se compone de 6 municipios, Juan Francisco Bulnes, Brus Laguna, Wampusirpi, Ahuas, Puerto Lempira y Villeda Morales. En los municipios de Juan Francisco Bulnes, Brus Laguna y Wampusirpi cohabitan de los pueblos garífunas y tawahkas.

A continuación, se presenta el mapa sobre la pobreza en Honduras, lo que contribuye al poco desarrollo de los aspirantes y estudiantes de esa zona (ver figura 1.4).

Figura 1. 4.

Mapa sobre pobreza en Honduras



Nota: esta figura muestra el mapa sobre pobreza en Honduras. Adaptado de *Derechos humanos y discapacidad entre los pueblos indígenas: atención integral de los buzos miskito de honduras*, por OPS, 2004.

La leyenda del mapa revela los indicadores de pobreza severa en los que se encuentra la zona miskita, lo cual se asocia a la exclusión de los derechos sociales y humanos básicos a los que debe tener acceso un individuo, educación, salud, vivienda.

En segundo lugar, se menciona la distancia a través de vuelo, que existe entre Puerto Lempira y Tegucigalpa para efectos de visualizar la movilización que deben realizar los estudiantes desde Puerto Lempira hasta Tegucigalpa donde se encuentra la sede central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (ver figura 1.5).

Figura 1. 5.

Mapa sobre distancia vía aérea entre Puerto Lempira y Tegucigalpa



Nota: esta figura muestra el mapa vía aérea sobre la distancia entre Puerto Lempira y Tegucigalpa. Adaptado de <http://distancia.1km.net/hn/tegucigalpa/hn/puerto-lempira/>, 2021.

El viajar desde Puerto Lempira hacia Tegucigalpa se puede realizar vía aérea, marítima y terrestre. Para el caso si se viaja vía aérea, solo hay tres vuelos a la semana y el tiempo estimado es de 1 hora con 45 mnts, el costo del vuelo es entre 7,000 y 9,000 lempiras, aproximadamente entre 300 y 400 dólares. Si el viaje se realiza vía terrestre, debe salir desde Puerto Lempira a Ahuas, luego de Ahuas hacia Brus Laguna, de Brus Laguna hacia Batalla en el departamento de Colon, de Batalla hacia Ceiba y finalmente de Ceiba hacia Tegucigalpa, es un recorrido de aproximadamente 2 días, el precio oscila entre 3000 y 4000 lempiras, aproximadamente 100 a 200 dólares. Y la opción marítima se realiza desde Batalla, Colon por mar abierto hacia Puerto Lempira, puede tomar entre un día y mediodía, depende de la marea, el costo es entre 1000 a 2500 lempiras, entre 50 y 150 dólares, y si las personas vienen de otros municipios hacia Puerto Lempira es un costo adicional (EMM2, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Con lo anterior, se muestra el costo y sacrificio económico que deben realizar los padres o encargados de los estudiantes miskitos que llegan a la UNAH a estudiar. Tomando en consideración la situación de pobreza y escaso acceso a los derechos básicos de un individuo, entre ellos, la educación.

Finalmente, es oportuno mencionar los Centros Regionales donde se ubica la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, su sede principal es Ciudad Universitaria en Tegucigalpa, la capital de Honduras, otra de las regionales es UNAH-Valle de Sula ubicada en San Pedro Sula, Cortés, UNAH-CURLA en Atlántida, estos dos centros son los más cercanos para el estudiantado miskito; sin embargo, no cuentan con la oferta académica completa, como en Ciudad Universitaria. Existen otras regionales en los departamentos de Santa Rosa de Copán UNAH-CUROC, Choluteca UNAH CURLP, Comayagua UNAH-CURC, Juticalpa, Olancho UNAH-CURNO, Danlí, el Paraíso UNAH-Tec Danlí y en Olanchito, Yoro UNAH-Tec Aguán. Donde hay escasa población miskita matriculada (Universidad Nacional Autónoma de Honduras [UNAH], 2021).

Además, existen 7 Centros de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia (CRAED) en La entrada Copán, Tocoa, el Progreso, Siguatepeque, Tegucigalpa, Choluteca, Juticalpa y el paraíso y la oferta educativa es entre 1 a 5 carreras. También, existen Telecentros Universitarios para la modalidad virtual en CUROC Gracias, Lempira, UNAH-Valle de Sula Choloma, UNAH-Valle de Sula Puerto Cortés, CURLA Roatán y CUROC Ocotepeque ([UNAH, 2021).

Hasta este punto se observa parte de la trayectoria a la que se enfrentan los aspirantes y estudiantes miskitos, de condición geográfica y económica y aunque la UNAH cuente con muchas sedes en diferentes departamentos del país, no tiene una regional en la zona miskita donde afluyen jóvenes de 6 municipios que quedan alejados de la misma cabecera departamental de Puerto Lempira.

1.5.1. el rol de la universidad en el acceso de población indígena

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) tiene como parte de sus valores, la inclusión social, misma que se refleja en la cantidad de aspirantes miskitos admitidos desde el año 2011 hasta el 2014, esto representa el 0.8% y suma la cantidad de 485 miskitos admitidos. La población indígena miskita y otras poblaciones representadas y admitidas en esos años, son tan solo el 10% de la población total que realizó la prueba de aptitud (Funes, 2015).

Hasta esa fecha no había una unidad de atención académica para aspirantes y estudiantes indígenas y garífunas, sin embargo, en la parte artística si ha habido representación por parte de las asociaciones de estudiantes miskitas y garífunas, en eventos propiciados por el área de Cultura de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles (VOAE). De acuerdo a lo mencionado por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2017) dicho programa se ha encargado de difundir y promover la cultura y cosmovisión de estos pueblos a nivel artístico-social en consonancia con la misión de la VOAE, su fin es la mejora integral del alumnado mediante la coyuntura entre las áreas de la

Vicerrectoría para brindar atención inclusiva y en igualdad de oportunidades para el éxito académico de los estudiantes.

Cabe mencionar que desde finales del año 2015 se comenzó a brindar servicios específicos académicos de atención a jóvenes indígenas mediante el área de Inclusión de la misma Vicerrectoría y dando origen al Programa de Atención a estudiantes Indígenas y Garífunas. Este programa desde esa fecha y hasta el momento solo se encuentra en el Campus central que está en la capital de Honduras. Parte de sus acciones son, fortalecer la identidad personal y colectiva de cada representante de pueblos. Entre sus servicios están, brindar tutorías a los aspirantes que lo deseen en las áreas de razonamiento verbal, redacción indirecta y razonamiento lógico-matemático que mide la prueba de aptitud (PAA), conmemorar fechas nacionales e internacionales en el marco de los pueblos indígenas, brindar capacitaciones de formación cultural-académica a los estudiantes de pueblos, entre otros de similar naturaleza (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2017).

1.5.2. factores generadores de obstáculos para lograr el acceso de aspirantes indígenas miskitos en la UNAH

De acuerdo a Auxume (2019) los resultados obtenidos en su investigación respecto a las limitantes de inclusión y acceso a la educación superior en la UNAH a las que se enfrentan los jóvenes indígenas están los siguientes factores: un 38%, de tipo económico; distancia entre los centros de la universidad y las comunidades 11.5%; escasa cobertura educativa en las regionales universitarias ya que la variedad de carreras se encuentran en campus principal 9.5%; falta de una política pública de accesibilidad e inclusión educativa a nivel superior 9.3%; trabajo infantil de niños indígenas como parte de sostén para la familia 8.8%; pobreza y bajo nivel educativo de los padres 7.6%; baja calidad en la enseñanza escolar lo que conlleva a que pocos finalicen la educación media 5.8%; discriminación y barreras culturales 5.6%; prueba de aptitud académica (PAA) 2.1%; falta de carreras universitarias que sean adecuadas o tengan matiz cultural para los jóvenes indígenas.

En consecuencia, menciona líneas de recomendación que pueden mejorar significativamente el acceso a la educación superior, a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes indígenas. Por ejemplo, la línea vinculada a la (PAA) muestra que se debe brindar una tutoría previa que fortalezca el aprendizaje en las áreas que mide la prueba (razonamiento verbal, redacción indirecta, razonamiento matemático) pues su conocimiento del nivel medio no ha sido de calidad, aplicar la prueba en la Moskitia hondureña ya que incurre en costos altos su traslado a la ciudad y muchos padres de familia no tienen los medios económicos para cubrir los gastos, crear carreras técnicas vinculadas al saber indígena. Otra línea de recomendación es, la relacionada a la construcción de una política de inclusión educativa y la oferta de becas académicas específicas para aspirantes y estudiantes indígenas (Auxume, 2019).

CAPÍTULO II: MARCO EMPÍRICO

Los pueblos indígenas y afrodescendientes a nivel mundial, a nivel de América Latina, en Centroamérica y en Honduras experimentan continuamente exclusión e inequidad en el acceso a la educación en todos sus niveles, ya que, hasta el momento, las estrategias de acceso y los modelos educativos aplicados no han sido los pertinentes para esta población. Pues se observa una brecha entre la población indígena y no indígena, específicamente en la baja participación de indígenas en la educación superior (Hopenhayn, 2006).

El limitado acceso de los miskitos a la universidad es uno de los factores que se ve reflejado en la baja admisión de los aspirantes miskitos en los periodos que comprenden los años 2011 al 2019, pues de acuerdo a los datos brindados por la oficina de admisión de la institución, en ocho años solo han sido admitidos 964 estudiantes en el campus central de aproximadamente tres mil jóvenes que se someten a la prueba de aptitud cada año (Dirección del Sistema de Admisión UNAH, 2019).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se plantea una investigación con enfoque cualitativo de alcance proyectivo que previamente realiza un diagnóstico a partir de la entrevista semiestructurada conformada por actores clave en el proceso; en mencionada entrevista se conoce la experiencia que han tenido los aspirantes miskitos que no fueron admitidos, también se entrevista a los estudiantes miskitos matriculados que ya pasaron por el proceso de admisión para que brinden su apreciación del mismo. Una vez triangulada la información obtenida de la muestra, se realiza la propuesta que sea adecuada y con base en las necesidades académicas de los aspirantes miskitos.

2.1. contextualización

El presente apartado muestra un pequeño panorama y contrastes entre regiones, de cómo se encuentra el acceso a la educación superior de la población indígena a grandes rasgos, a nivel mundial, latinoamericano y centroamericano, este último nivel presenta por país las iniciativas, estrategias, logros, acuerdos y gestiones que han surgido entre instituciones de educación superior, así como los desaciertos que no se han logrado erradicar desde su normativa legal.

2.1.1. a nivel mundial

El acceso y derecho a una educación inclusiva y de calidad ha sido ampliamente reconocida por la comunidad internacional y ha sido ratificada en muchos países, mediante convenciones, declaraciones y otros instrumentos jurídicos, en ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas

(ONU) (1948) en su Asamblea General instauró la Declaración Universal de los Derechos Humanos como instrumento global que norma el derecho al que toda persona tiene en cuanto a la educación, en su artículo 26, numeral 1 expresa:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948, p. 8)

Además, en el mismo artículo, numeral 2 muestra que el fin de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad, fortalecimiento y respeto de los derechos humanos y sus libertades esenciales, así mismo este derecho debe beneficiar la tolerancia y comprensión entre naciones, grupos étnicos y religiosos y promover actividades que van en pro del mantenimiento y aseguramiento de la paz (ONU, 1948).

Por otro lado, en el continente africano en 1981 en Nairobi Kenya, se redacta la Carta Africana sobre los derechos humanos y de los pueblos, misma que en su artículo 17, numerales 1, 2 y 3 indica que todo individuo tendrá derecho a la educación, a participar libremente en la vida cultural y en que los estados que forman parte de la organización y que son firmantes de la carta, tienen la responsabilidad de promover y proteger los valores tradicionales reconocidos por las comunidades (Organización de la unidad africana, 1981).

También el sistema legal europeo realiza sus aportes en cuanto a los derechos a la educación mediante instrumentos legales que tienen un sistema de activación y control cuando los estados no cumplen con su resolución para hacer efectiva el derecho a la educación. Además de ello, la UNESCO ha realizado diversos estudios que dejan en evidencia que, en el presente, los jóvenes indígenas acceden a la educación formal, completando la educación primaria, algunos llegan a la educación media, pero es relativamente escaso el acceso de ellos en comparación con el resto de la población, sin dejar de lado que el acceso a la educación se torna más complejo por varios elementos que se encuentran inmersos en ello (Auxume, 2019).

2.1.2. a nivel de América Latina

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL (2019) muestra que la educación superior en América Latina ha destacado un eje que se enfoca en la desigual distribución de oportunidades de acceso a la educación y su posterior incorporación a la sociedad como individuos resilientes y formados académicamente, el acceso a la educación de calidad y al

trabajo se vuelve un desafío para los jóvenes. Sin embargo, países como Costa Rica, Bolivia y República Dominicana han desarrollado planes educativos de educación superior donde estructuran sus políticas educativas con base en las necesidades de su población a fin de garantizar el acceso a la educación, mantener su permanencia y llegar al egreso de las instituciones de educación superior. Parte de los esfuerzos que realizan los estados, se encuentran las acciones que fortalecen la calidad de los aprendizajes, la articulación de la educación media con la educación superior y el financiamiento del sistema educativo.

Sumado a lo anterior, el SITEAL (2019) manifiesta que los estados tratan de alcanzar estándares de calidad óptimos, mediante el rediseño curricular, formación continua y permanente de los docentes, así como el continuo avance hacia la innovación de las instituciones de educación superior en aspectos tecnológicos e investigaciones. También, consideran importante robustecer la articulación del nivel medio con el nivel superior a fin de llegar al nivel laboral productivo en aras de impulsar los conocimientos científicos y técnicos de los estudiantes.

Se destaca la importancia de una política educativa en el nivel de educación superior, el cual sea un conjunto articulado y bien regulado de bienes, servicios y transferencias que los estados garanticen el derecho a la educación, reduciendo de esta manera el rezago y brechas de escolarización entre los grupos en condiciones de vulnerabilidad. Concentran la garantía de acceso, permanencia y aprendizaje del estudiantado, en tres focos. El primero refiere a la intervención de la política educativa en la infraestructura de la misma, lo que a su vez mantiene, reacondiciona y brinda tecnología a la red de los servicios educativos. El segundo foco, se compone de los recursos y acciones que fortifican la articulación del nivel de educación superior con el sector productivo, a través del acompañamiento del estudiantado de este nivel hacia el mundo laboral y mediante apoyo financiero para investigaciones y otras gestiones que se consideren pertinentes. Finalmente, el tercer foco, se centra en las acciones y recursos que brinden las mejores condiciones de trayectoria educativa del estudiante, ya sea mediante becas de estudio, estímulos académicos entre otros (SITEAL, 2019).

Así mismo el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006) en su informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, la metamorfosis de la educación superior, identifica las principales causas de exclusión de indígenas a la educación superior, entre las cuales se mencionan la dispersión geográfica de las comunidades y la ausencia de instituciones educativas en zonas de población indígena, diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas, escasa pertinencia de la malla curricular universitaria ofrecida al estudiantado indígena, discriminación en el mercado laboral para profesionales indígenas, deserción de estudiantes por factores geográficos, culturales o económicos, ausencia de políticas

públicas de inclusión educativa, poca flexibilidad de las universidades convencionales para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas entre otras.

No obstante cabe resaltar que en algunos países de la región se han implementado mecanismos y políticas especiales de acceso a la educación superior para los estudiantes de poblaciones indígenas, entre las cuales están, los programas de becas que benefician el acceso a un determinado número de carreras universitarias ya existentes, establecimiento de cupos para jóvenes que no logran ingresar de manera proporcional, modalidades de admisiones especiales, modalidades de educación no formal, propedéuticos que brinden cursos de nivelación que permitan mejores probabilidades de éxito en las pruebas de ingreso, creación de instituciones de educación superior indígenas y política pública que promueva la conectividad en las comunidades lejanas del acceso a la educación virtual (IESALC, 2006).

2.1.3. a nivel de Centroamérica

Centroamérica es una región conformada por países cultural y lingüísticamente diversos, Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, y Honduras. De acuerdo a ciertas fuentes en Guatemala, existen tres culturas o pueblos indígenas y a su vez el maya se compone de veinte etnias, Nicaragua se registran entre siete y nueve pueblos indígenas y afrodescendientes, en el Salvador tres pueblos, en Costa Rica se registran ocho pueblos y en Honduras nueve pueblos indígenas y Afrohondureños. Estas naciones, exceptuando a El Salvador y Panamá han firmado y ratificado el convenio 169 de la OIT y han participado en la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (IESALC, 2017).

En referencia a lo anterior, la UNESCO ha realizado una revisión de las deudas sociales y educativas que tienen los estados con estas poblaciones, para el caso Nicaragua, Guatemala y Panamá muestra mejores logros en educación básica, pero siempre se experimenta inequidad en tres factores, en primer lugar la no replica de esos logros en los demás países de la región, en segundo lugar, la desigualdad interna reflejada en diferencias sociales y pertinencia a un pueblo, en tercer lugar el retroceso en avances significativos de calidad en los procesos académicos, psicosociales y ciudadanos. Sumado a ello, la situación crítica de las lenguas indígenas en peligro de extinción particularmente en las zonas donde su población conserva el uso de la lengua es donde se notan menores niveles de escolaridad (IESALC, 2017).

De acuerdo a lo expresado por Mato (2015) la realidad en Centroamérica en temas de educación superior y derecho a la educación de población indígena y afrodescendiente demanda el

reconocimiento de las experiencias que se dan en las llamadas universidades convencionales públicas o privadas, a través de políticas de inclusión de estudiantes, mallas curriculares y proyectos de investigación que permita la participación de los indígenas, tomando en consideración sus propias experiencias, sus sabidurías ancestrales y prácticas culturales.

Según lo muestra IESALC (2017) en Centroamérica hay alrededor de 225 universidades, 25 públicas y cerca de 200 privadas, en contraste con el escaso acceso de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, debido a barreras económicas, baja calidad educativa, requisitos no acordes a sus necesidades, desinformación sobre procesos de admisión, carreras y servicios de apoyo, discriminación racial entre otras barreras. Además, se evidencia la poca oferta académica, escasa investigación sobre proyectos de interculturalidad, diversidad cultural, contribuyendo de esta manera a la invisibilización de estas poblaciones. Se puede inferir que lo anterior es producto de que la mayoría de las universidades no son interculturales, por ello no son incorporados los saberes y conocimientos indígenas. Esto a su vez se convierte en un desafío para las universidades convencionales, para que puedan replantear sus acciones en torno a las sociedades donde haya diversidad cultural.

2.1.3.1 Guatemala.

Guatemala es un país que tiene la mayor cantidad de población indígena, de manera proporcional el 42% de su población es indígena, su marco normativo para la educación superior se basa en la Constitución Política de la República de Guatemala y en la ley de Universidades Privadas, en esa nación según informes oficiales el acceso a la educación superior es inequitativo en relación a población no indígena. De hecho, la discriminación que experimentan los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior afecta potencialmente el rendimiento de colectivos vulnerables y su deserción de las instituciones (Auxume, 2019).

Sin embargo, de acuerdo al autor también se han dado iniciativas dentro de algunas universidades convencionales, que representan una oportunidad de establecer lazos respetuosos de comunicación y colaboración en beneficio del estudiantado indígena en el nivel de educación superior, para el caso se han creado Universidades Comunitarias en las que el saber ancestral es la base del aprendizaje, en estas universidades actualmente se ofrecen las carreras de Técnico en Desarrollo Rural, licenciatura en Investigación Social e Interculturalidad, Profesorado en Enseñanza de Lenguas Indígenas, Técnicos Intérpretes y Traductores, entre otras. La malla curricular que se desarrolla en estas universidades responde a los problemas encontrados y las necesidades de la comunidad y fomenta la construcción colectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.3.2 Nicaragua.

En Nicaragua existen dos universidades referentes de educación superior intercultural, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian y Caribbean University (BICU), ambas han sido declaradas “Patrimonio de los Pueblos del Caribe Nicaragüense”. Estas universidades tienen sus bases en el contexto de la construcción de las regiones autonómicas multiétnicas en Nicaragua y la reivindicación de los pueblos indígenas, donde habitan diferentes pueblos miskitos. Estas instituciones cuentan con amplia y variada oferta educativa, centros regionales localizados en diferentes zonas de la región Norte y Sur de la Costa Atlántica, cuentan con el presupuesto del estado. Es de resaltar la gestión y alianzas estratégicas internacionales que han llevado a cabo estas instituciones, impulsando y recuperando el conocimiento ancestral en materia de investigación universitaria (IESALC, 2017).

2.1.3.3 El Salvador.

De acuerdo a la IESALC (2017) en la Constitución Nacional de la República de el Salvador, en su artículo 62 indica que el idioma oficial es el castellano y que su gobierno está en la responsabilidad de velar por su conservación y enseñanza. Con respecto a las lenguas autóctonas que se hablan y forman parte de su patrimonio también la constitución manda a que se preserven, difundan y respeten; sin embargo, El salvador es uno de los países que no ha ratificado el convenio 169 de la OIT y entre sus artículos constitucionales el estado tiene el deber de hacer efectivo el derecho a la educación y del idioma castellano, no impulsa el reconocimiento ni el uso de las lenguas indígenas, salvo la enseñanza y conservación de la lengua náhuat, sin reconocer en su normativa legal y jurídica la existencia de pueblos o comunidades indígenas.

Con respecto a la educación de las comunidades indígenas Valenzuela et al. (2017) expresa que no es accesible porque las instituciones educativas quedan alejadas de sus viviendas, lo que se refleja en el alto porcentaje 90% de estudiantado que es analfabeto, condiciones económicas difíciles, situación de discriminación, falta de un sistema educativo que no es adecuado culturalmente, no se dispone de metodologías apropiadas ni materiales para el desarrollo de educación intercultural, entre otras barreras, esto significa que si no tiene las condiciones mínimas de acceso a educación básica, existen menores posibilidades de ingresar a la educación superior.

Si bien es cierto la educación en el Salvador está legalmente reconocida como un derecho del que todos pueden gozar, no se hace efectiva en la práctica, dejando de lado en este derecho a muchos niños y jóvenes, las poblaciones indígenas demandan oportunidades de acceso a la educación formal, sin embargo, muchos no tienen las posibilidades de lograrlo debido a factores anteriormente

mencionados. Se evidencia la disparidad entre la población indígena y la población en general en cuanto al acceso a la educación, esta población comenta que sus saberes no son incluidos en los ámbitos educativos ni son reconocidos como tal, esto ha dado como resultado que los jóvenes se desanimen porque no hay oportunidad de estudiar y se dedican a labores del hogar y la agricultura en vez de esforzarse por el ingreso a la educación superior (Valenzuela et al, 2017).

2.1.3.4 Costa Rica.

Costa Rica es uno de los países que ratificó el convenio 169 de la OIT, reconociendo su población indígena y afrodescendiente, así como velar por el mantenimiento y preservación de las lenguas indígenas nacionales. Este estado se ha interesado por crear un subsistema de educación indígena, reconociendo 22 reservas indígenas oficialmente reconocidas, en donde en 16 de ellas se mantiene el uso de sus lenguas maternas. El fin de este subsistema es el desarrollo progresivo de la educación bilingüe y bicultural en esas zonas (Mato, 2015).

En el año 2008 surge la iniciativa de regionalizar la educación superior en el contexto de políticas educativas e impulsado por las universidades públicas para la inclusión social, demostrando de esta forma que la articulación y el redoble de esfuerzos entre universidades convencionales para financiar educación intercultural bilingüe, dan resultados positivos, pues la construcción de su malla curricular y la pertinencia cultural se realiza con la coparticipación entre las propias comunidades y las autoridades institucionales (IESALC, 2017)

En relación a lo anterior la presencia de jóvenes indígenas en las universidades no es muy amplia, debido a que según el censo nacional de población del año 2011 refleja que de 12,250 estudiantes indígenas en edad de cursar educación de tercer nivel solo el 14 % de esa población cursa educación a nivel superior. Algunas de las características que impiden o son barreras, de acuerdo a lo que indica el V informe del estado de la Educación son; no ofrecer centros de estudio en zonas donde hay concentración de población indígena y el componente de desigualdad en el acceso a la educación, el mismo informe revela que las universidades públicas y privadas no cuentan con metodologías específicas de enseñanza con enfoque en educación intercultural, sumado a ello la ubicación de las comunidades en zonas montañosas no permite el acceso a la tecnología ni a la energía eléctrica (Auxume, 2019).

2.1.3.5 Honduras.

González y Vélez (2011) afirman que los pueblos indígenas de Honduras viven en condiciones precarias de no protección a sus derechos civiles, a la desigualdad, pobreza y a servicios sociales básicos como la educación, sin olvidar que Honduras es un país que ha ratificado el convenio 169 de la OIT y que en su marco jurídico e institucional han firmado acuerdos internacionales sobre la protección a los derechos de estas poblaciones. En relación a lo anterior el Informe Nacional sobre Desarrollo Humano de Honduras, reveló que actualmente los jóvenes indígenas tienen mucha más educación que sus antepasados, sin embargo, no es suficiente porque aún existe un alto grado de exclusión en las instituciones educativas.

Por otro lado, investigaciones acerca del tema, han llegado a la siguiente conclusión,

por lo general los pueblos indígenas son prácticamente desconocidos en los sistemas educativos formales de la población no indígena urbana y rural. Aún más, son con frecuencia menospreciados y discriminados en los textos de historia, geografía, literatura, arte y estudios sociales, y por los propios docentes. La verdadera educación intercultural debe aplicarse también en los sistemas educativos a nivel nacional, porque solamente así podrán ser reconocidos plenamente los derechos humanos de los pueblos indígenas. [...] Para reformar los sistemas educativos con el objeto de reorientar la educación hacia el pleno respeto de todos los derechos humanos, sobre todo los derechos culturales y lingüísticos, es preciso que los pueblos indígenas [...] puedan participar libremente en todas las etapas de planeación, diseño, implementación y evaluación de estas reformas. Hasta ahora, una de las deficiencias en los sistemas de educación que no responden a las necesidades de los pueblos indígenas es la falta de participación de éstos desde el origen en el diseño de los programas y políticas de educación. (González y Vélez, 2011, p. 21)

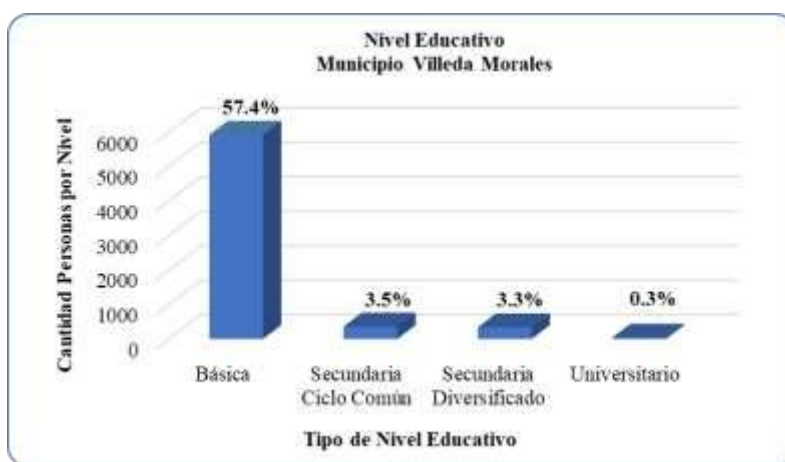
En la misma línea de pensamiento, los autores concluyen que los jóvenes indígenas, ven la educación como medio para prepararse para el mundo laboral y como instrumento para fomentar valores, costumbres, transmitir sus lenguas de generación a generación, sin embargo, la mayoría de estos estudiantes son conscientes de no tener la oportunidad de participar en espacios de consulta para su contribución desde su cosmovisión al sistema educativo.

En ese sentido, en el departamento de Gracias a Dios conocido como la Moskitia hondureña, es el segundo más grande de los dieciocho que conforman el territorio hondureño, su cabecera departamental es Puerto Lempira, tiene una extensión territorial de 16,997 km², la población es de 100,304 personas, el departamento está formado por seis municipios (Puerto Lempira, Brus Laguna, Juan Francisco Bulnes, Ahuas, Wampusirpi, Villeda Morales) y 69 aldeas. Es un departamento que posee gran variedad de flora y fauna, ecosistema tropical-variado, montañas, lagunas y mucha más riqueza selvática. Cabe mencionar que en el departamento de Gracias a Dios cohabitan Tawahkas y

-Garífunas. Información actualizada hasta el 16 septiembre del año 2020 (Instituto Nacional de Estadística Honduras [INE], 2020).

En el año 2013 se llevó a cabo el XVII censo de población y VI de vivienda y contiene información actualizada hasta esa fecha del nivel educativo de la población y hasta el año 2018 la cantidad de población por municipio (INE, 2013). A continuación, se presenta un panorama del acceso a la educación superior en los seis municipios.

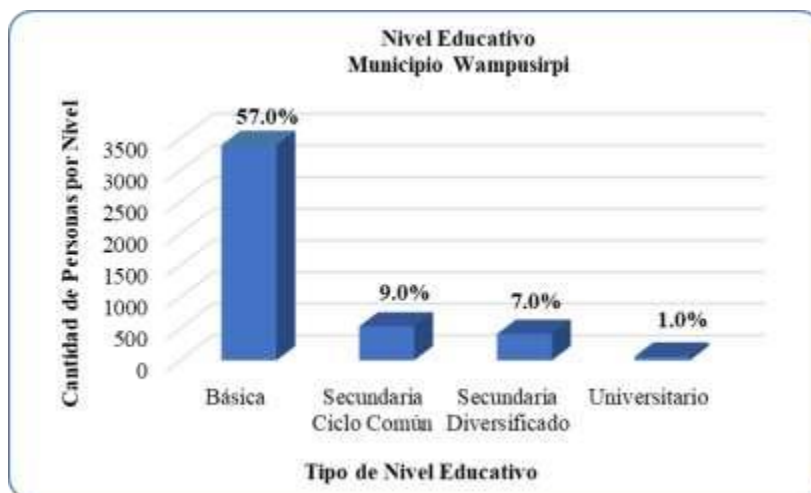
Figura 2. 1.
Nivel educativo en Villeda Morales



Nota: elaboración propia con datos del *Censo Nacional de Población y Vivienda* (INE, 2013)

En la figura 2.1. se puede apreciar que el 0.3% representa el nivel de acceso a educación superior en el municipio de Villeda Morales, este municipio tiene una población de 10,314 personas de las cuales aproximadamente 6,000 son las que tienen acceso a la educación. En tal sentido, se puede apreciar el desfase que se mencionó en los capítulos anteriores respecto al porcentaje de estudiantes de educación media que logran llegar al nivel de educación superior.

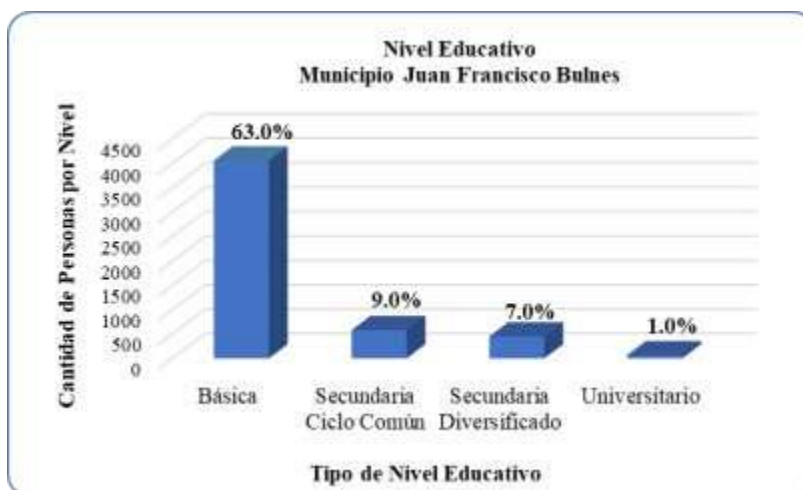
Figura 2. 2.
Nivel educativo en Wampusirpi



Nota: elaboración propia con datos del *Censo Nacional de Población y Vivienda* (INE, 2013)

En la figura 2.2. se observa que el nivel educativo universitario en Wampusirpi es de tan solo el 1% en relación al tamaño de la población de este municipio hasta el 2018 que es de 5,967 personas. Desde ese punto podemos considerar que los niveles de educación media son comparativamente altos; sin embargo, son significativamente bajos en su acceso al nivel de educación superior.

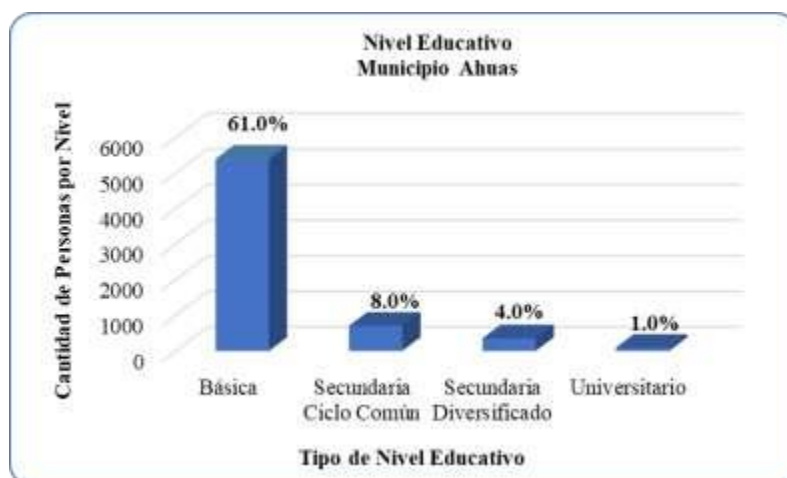
Figura 2. 3.
Nivel educativo en Juan Francisco Bulnes



Nota: elaboración propia con datos del *Censo Nacional de Población y Vivienda* (INE, 2013)

Como se puede apreciar en la figura 2.3. el acceso al nivel educativo superior es del 1% dicho municipio tiene una población de 6,440 personas, de las cuales aproximadamente 4400 tienen posibilidades de estudio y solo 60 personas llegan al nivel universitario.

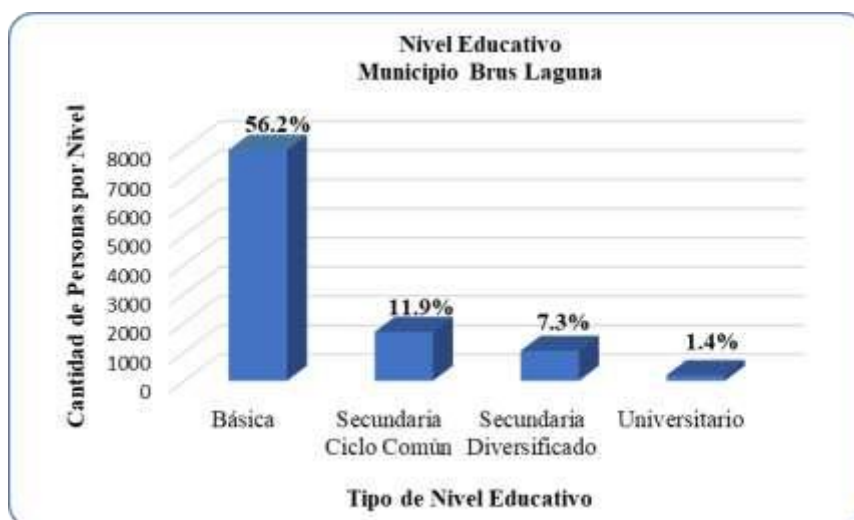
Figura 2. 4 .
Nivel educativo en Ahuas



Nota: elaboración propia con datos del *Censo Nacional de Población y Vivienda* (INE, 2013)

El municipio de Ahuas tiene hasta el año 2018 una población de 8,852 habitantes de las cuales solo 89 tienen acceso a la universidad, esto representa el 1% según se observa en la figura 2.4.

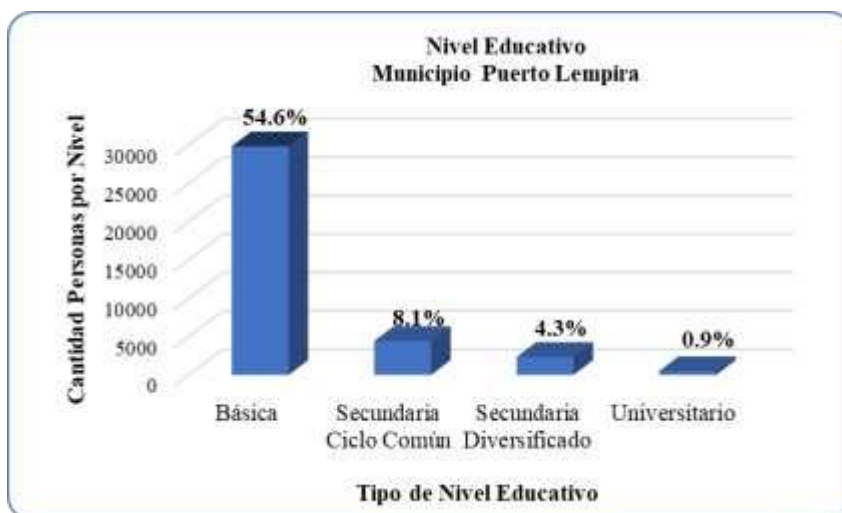
Figura 2. 5.
Nivel educativo en Brus Laguna



Nota: elaboración propia con datos del *Censo Nacional de Población y Vivienda* (INE, 2013)

Según indica la figura 2.5. el porcentaje de la población que tiene acceso a la educación superior es 1.4% esto representa 197 personas siendo alto en comparación con los cinco municipios anteriormente representados, aun así, el acceso al nivel universitario se mantiene bajo en relación a los estudiantes que egresan de nivel medio.

Figura 2. 6.
Nivel educativo en Puerto Lempira



Nota: elaboración propia con datos del *Censo Nacional de Población y Vivienda* (INE, 2013)

Como indica la figura 2.6. el porcentaje representado de la población que tiene acceso al nivel de educación superior en el municipio de Puerto Lempira es de 0.9%. Partiendo del hecho que este municipio es la cabecera departamental del departamento, se observa que aun así persiste el bajo acceso al nivel de educación superior.

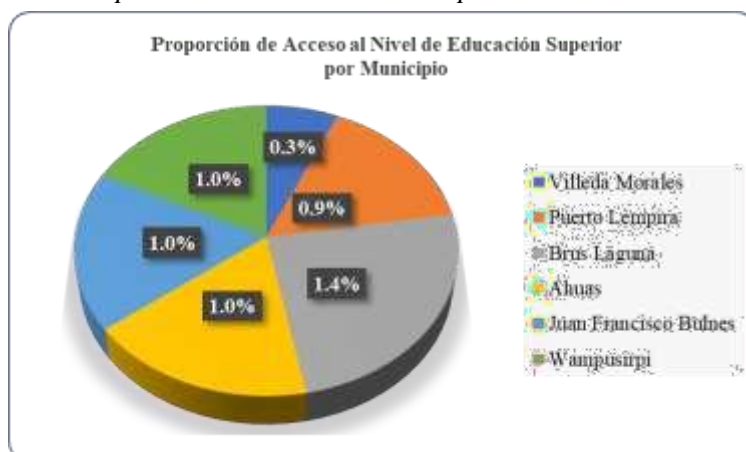
Figura 2. 7.
Población acceso a nivel superior por municipio



Nota: elaboración propia con datos del *Censo Nacional de Población y Vivienda* (INE, 2013)

La figura 2.7. expone que 941 personas entre los seis municipios del departamento son quienes desde el censo del año 2013 hasta el año 2018 tienen acceso a la universidad.

Figura 2. 8.
Proporción por municipio de acceso a educación superior



Nota: elaboración propia con datos del *Censo Nacional de Población y Vivienda* (INE, 2013)

Finalmente, en la figura 2.8. se observa la proporción de acceso al nivel de educación superior por cada municipio, teniendo mayor proporción el municipio de Brus Laguna con 1.4% y el de menor proporción Villeda Morales con 0.3%. Como se puede apreciar el acceso a la universidad no pasa del 1% en relación a la población de cada municipio.

2.2. diseño metodológico

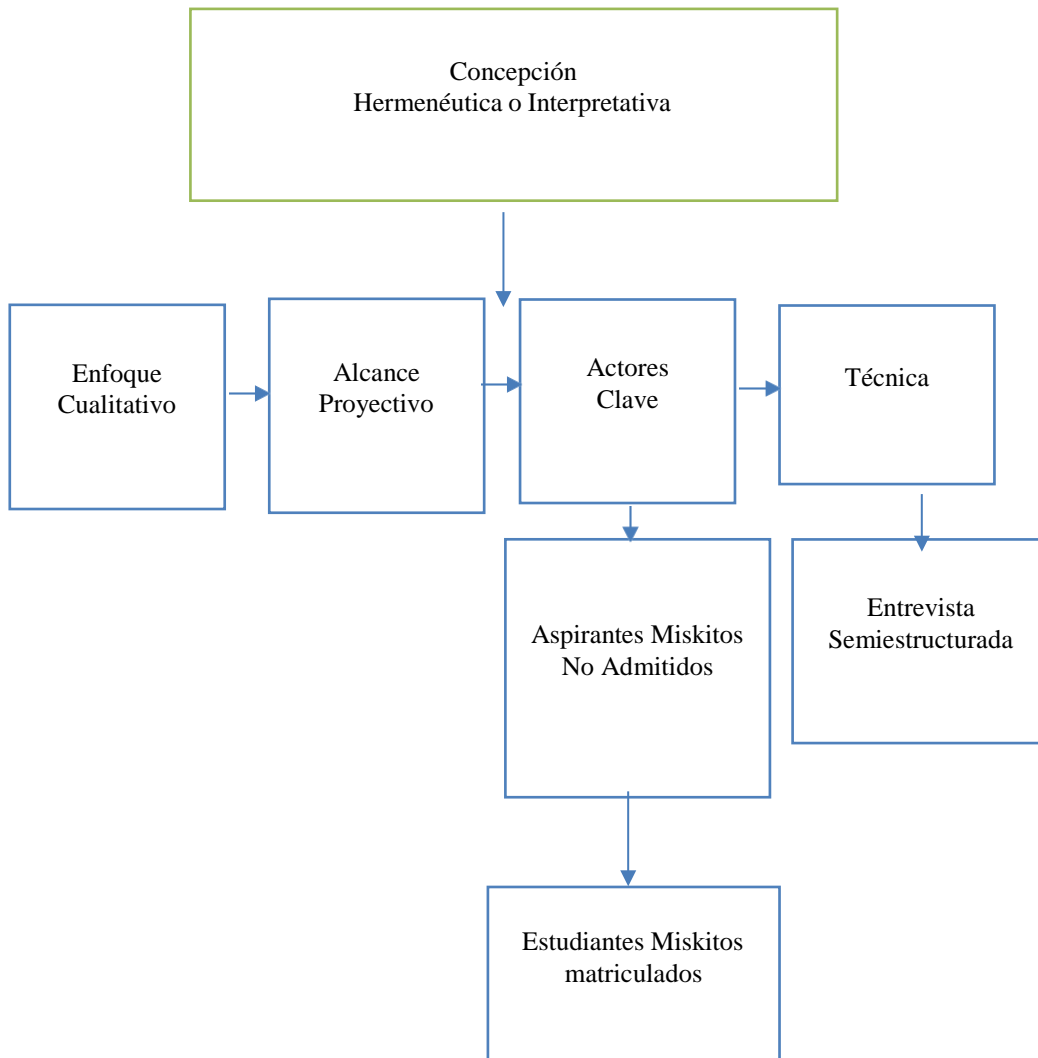
El diseño metodológico en este estudio mostrará la ruta de abordaje que guiará el proceso de investigación. En esta sección se abordó el planteamiento del problema, el trabajo de campo, la muestra y recolección de datos, la identificación de las categorías de análisis, los instrumentos y el análisis de la información. Como indican Sampieri y Mendoza (2018) el diseño de investigación puede presentar transformaciones en alguna de sus etapas, sin embargo, ello conlleva a siempre mantener el fenómeno de estudio orientado en los objetivos propuestos.

2.2.1. introducción

En el presente subcapítulo se expone la estructura del diseño metodológico que guio el trabajo. Partiendo de la concepción hermenéutica o interpretativa uno de los métodos adoptados por Gadamer (citado en FUNIBER, s.f.) su proceso tiene como premisa introducirse en un acontecer tradicional y de allí la relevancia de la comprensión entre dos interlocutores para llegar a consensos. Así mismo, la concepción interpretativa no solo pretende explicar fenómenos derivados de anomalías, más bien busca comprender e interpretar fenómenos sociales y culturales. Por ello, este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, con un alcance proyectivo y temporalidad de corte transversal.

En consecuencia, con el presente estudio se brindará una propuesta de ingreso como una alternativa educativa, al bajo acceso de estudiantes indígenas miskitos a la universidad en su campus central, situación que se muestra en el número de estudiantes admitidos en un período de cinco años partiendo desde 2015 hasta 2019, según informa la oficina de admisiones de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Además, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los actores clave en el proceso de ingreso a la universidad, se conoció su experiencia y concepción del proceso de admisión, a través del que se construirá un diagnóstico con base en sus necesidades educativas; el diagnóstico propiciará la construcción de una propuesta inclusiva e integral de ingreso al nivel universitario para aspirantes miskitos en el campus central.

Figura 2. 9.
Esquema del Diseño Metodológico



Nota: elaboración propia

2.2.2. categorías de análisis

Como lo indica Sampieri y Mendoza (2018) las categorías de análisis permiten que se organicen los hallazgos o resultados encontrados de los datos que se han recabado de la muestra, mismo que se encuentra vinculado al fenómeno de estudio en cuestión. En este trabajo la categoría de análisis es el acceso de aspirantes indígenas miskitos a la universidad. Así mismo, de la categoría se han desprendido tres subcategorías, la experiencia sobre el proceso de admisión, las limitantes u obstáculos enfrentados y las expectativas de apoyo.

Respecto a la categoría expuesta sobre el acceso de estudiantes indígenas al nivel de educación superior, se puede destacar que la creación de programas especiales de atención a población indígena en universidades convencionales o no indígenas es lo que permite dar una respuesta de acceso inclusivo con base en las necesidades de este tipo de población, así como otro tipo de iniciativas que vayan de la mano de la misma población indígena (Mato, 2015). Así mismo, las subcategorías arribamencionadas servirán para dar sustento a los objetivos de la investigación.

Tabla 2. 1

Categoría y subcategorías del estudio

Categoría	Subcategorías
Acceso de aspirantes indígenas miskitos	Experiencia sobre el proceso de admisión
	Limitantes u obstáculos enfrentados
	Expectativas de apoyo

Nota: elaboración propia a partir de los datos encontrados en las entrevistas semiestructuradas.

En la tabla 2.1 se muestra la categoría y subcategorías que emergieron de la reducción de datos y en correspondencia al instrumento de entrevista semiestructurado aplicado a los participantes.

2.2.3. muestra

La población objeto, serán los aspirantes indígenas miskitos no admitidos y estudiantes miskitos matriculados en el campus central de la universidad. Se utilizó una muestra intencional no probabilística, de cuatro (4) aspirantes miskitos no admitidos y cuatro (4) estudiantes miskitos matriculados que experimentaron el proceso de admisión.

El muestreo intencional tiene el propósito de elegir a los participantes con características que son clave en el proceso a investigar sin dar mayor importancia a la representatividad, más bien se profundiza el interés en escoger colaboradores que tienen demandas en aspectos socio-educativos y que necesitan de pronta intervención (FUNIBER, s.f). Y es no probabilística porque “su finalidad no

es la generalización en términos de probabilidad. Más bien es propositiva (guiada por uno o varios propósitos), pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Sampieri y Mendoza, 2018, p. 429).

En tal sentido, los participantes que conforman la muestra son estudiantes miskitos matriculados en las carreras de periodismo, ingeniería industrial, química y farmacia y terapia funcional, dos de ellos son varones y dos mujeres, quienes oscilan entre las edades de 22 y 24 años. De igual manera, se conforma por aspirantes miskitos no admitidos, de los cuales tres son mujeres y un varón, entre las edades de 18 a 20 años. Dos de las participantes realizaron la prueba de aptitud en tres ocasiones (que es la cantidad límite).

2.2.4. instrumentos de medición y técnicas

Para la presente investigación se ha utilizado la entrevista como técnica cualitativa de recolección de información y de acuerdo a lo que acotan Buendía, Colás y Hernández (citados en Bernal, 2010) la entrevista es “una técnica que consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador(es) y entrevistado(s), en el que el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar” (p. 256).

En consecuencia, la aplicación de una entrevista semiestructurada permitirá conocer desde la experiencia y apreciación de los estudiantes y aspirantes indígenas miskitos, cómo ha sido hasta el momento el proceso de admisión y puesto que la información se obtiene directamente del participante, lo convierte en una fuente primaria. Este tipo de entrevista permite un cierto grado de flexibilidad en la estructura de la misma, con lo que se logra recabar información más precisa procedente de los entrevistados (Bernal, 2010). Cabe mencionar que la entrevista semiestructurada se orientó a los dos tipos de población participante, los aspirantes universitarios miskitos no admitidos y los estudiantes miskitos matriculados (admitidos).

Los datos recabados se estudiarán desde el enfoque de análisis de contenido, dicho enfoque permite realizar inferencias y deducciones de los datos obtenidos de los aspirantes y estudiantes miskitos al contexto en que se llevó a cabo el proceso de admisión. Para ello, se ha definido que la unidad de análisis será el aspirante y estudiante miskito, luego se determinarán las categorías de análisis mediante la construcción de un esquema de agrupación que permite visibilizar las subcategorías de interés para el estudio, según la información brindada por la muestra y que vaya en consonancia con los objetivos propuestos de la investigación.

2.2.5. procedimientos

Los estudiantes miskitos se tenían localizados mediante el programa de pueblos indígenas de la institución universitaria y los aspirantes miskitos se contactaron a través de los mismos estudiantes que brindaron los contactos telefónicos de ellos, en ambos casos se les comunicó vía telefónica y mensaje sobre su participación en el estudio y la hoja de consentimiento informado que debían brindar como respaldo de su autorización para la información obtenida; sin embargo debido a la pandemia y el cierre de la institución académica donde estudian, no se pudo realizar la entrevista de forma presencial, por lo que se realizó por medio de videoconferencia; luego con el paso de los huracanes Eta e Iota, la zona miskita resultó afectada en las redes de telecomunicaciones y energía eléctrica, por tanto, la entrevista tuvo que aplicarse por llamada telefónica a los participantes no admitidos.

La dinámica de la entrevista fue en primer lugar, con los estudiantes matriculados que ya habían pasado por la experiencia de someterse al proceso de admisión e ingreso a la universidad, luego se entrevistó a los aspirantes que se habían sometido a la prueba de aptitud en más de una ocasión pero que no lograron la calificación mínima de admisión.

Una vez obtenidos los datos de esta etapa de elaboración del diagnóstico donde se conocieron las necesidades académicas reales de los aspirantes miskitos, servirán como insumo clave para la construcción de la propuesta de ingreso que beneficie el acceso de aspirantes indígenas miskitos a una institución pública de educación superior en Honduras.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en el estudio, propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a dos grupos de participantes como son los aspirantes miskitos no admitidos y estudiantes miskitos matriculados; ambas poblaciones representan el objeto de estudio de la presente investigación.

Para dar respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación se conoció la apreciación de 4 aspirantes miskitos que se sometieron al proceso de admisión y no lograron alcanzar el índice de ingreso a la universidad, además se consultó la experiencia del proceso de admisión e ingreso a 4 estudiantes miskitos matriculados; a partir de los datos recabados de la muestra de participantes seleccionados, se desprende como categoría principal el acceso de aspirantes indígenas miskitos a la universidad, la que a su vez, se subdivide en tres subcategorías, la experiencia sobre el proceso de admisión, las limitantes u obstáculos enfrentados y las expectativas de apoyo.

A cada participante se solicitó su involucramiento en el estudio, se le brindó una hoja de consentimiento informado en la que se requería su inclusión en el estudio, se daba a conocer el nombre de la investigación, así como el resumen de la misma. Adicionalmente, se informó que los datos obtenidos de la entrevista serían tratados con la máxima confidencialidad y rigor científico, por ello se le asignó un código de identificación a cada participante, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. 2

Descripción y códigos de identificación para los participantes

Descripción	Código
Aspirante Miskito No Admitido 1	AMNA1
Aspirante Miskito No Admitido 2	AMNA2
Aspirante Miskito No Admitido 3	AMNA3
Aspirante Miskito No Admitido 4	AMNA4
Estudiante Miskito Matriculado 1	EMM1
Estudiante Miskito Matriculado 2	EMM2
Estudiante Miskito Matriculado 3	EMM3
Estudiante Miskito Matriculado 4	EMM4

Nota: elaboración propia a partir de la codificación realizada a los participantes.

Esta codificación, se realizó con base en la nomenclatura que caracteriza a cada participante, según el tipo de población a la que pertenece.

Además, se realizó la triangulación de la información con base en la categoría y subcategorías emergentes en ambos grupos de participantes, lo que a su vez se deriva de los ítems en la entrevista semiestructurada.

Tabla 3. 2

Descripción de la categoría, subcategorías e ítems en entrevista semiestructurada dirigida a los aspirantes miskitos

Categoría	Subcategorías	Ítems
Ingreso de Aspirantes Miskitos	Experiencia sobre proceso de admisión	1. ¿Cuál fue su experiencia sobre el proceso de admisión al que se sometió? 2. ¿Puede mencionar que experiencias han tenido otros jóvenes miskitos que no han sido admitidos?
	Limitantes u obstáculos enfrentados	3. ¿Qué limitantes puede identificar en el proceso de la prueba para ser admitido? 4. ¿Quiénes considera usted que pueden brindar apoyo en este proceso?
	Expectativas de apoyo	5. ¿Qué apoyos académicos considera que le puedan servir para aprobar el examen de admisión? 6. ¿Qué opina sobre recibir una preparación previa para someterse a la prueba de aptitud?

Nota: elaboración propia a partir de triangulación de la información de los participantes y de los ítems del instrumento.

Tabla 3. 3

Descripción de la categoría, subcategorías e ítems en entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes miskitos

Categoría	Subcategorías	Ítems
Ingreso de Estudiantes Miskitos	Experiencia sobre proceso de admisión	1. ¿Cómo fue su experiencia al realizar la Prueba de Aptitud Académica (PAA)? 2. De las dos áreas que mide la prueba e aptitud, ¿cuál fue en la que obtuvo el mejor puntaje?
	Limitantes u obstáculos enfrentados	3. ¿Podría describir algunos de los obstáculos que tuvo que enfrentar para poder aprobar la PAA?
		4. ¿Cómo describiría el proceso de ingreso y matrícula en la universidad, tuvo alguna orientación respecto a ello y quién le apoyo?
	Expectativas de apoyo	5 ¿Qué le ayudó a escoger su carrera? 6. En su condición de estudiante indígena admitido ¿Qué recomendaciones brindaría a las autoridades universitarias para que puedan apoyar académicamente a los aspirantes a previo se sometan a la prueba?

Nota: elaboración propia a partir de triangulación de la información de los participantes y de los ítems del instrumento.

Partiendo de lo anterior, a continuación, se presentan los hallazgos encontrados por cada una de las subcategorías planteadas por medio de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los aspirantes miskitos no admitidos en primer lugar y luego a los estudiantes miskitos.

3.1. experiencia sobre el proceso de admisión, aspirantes miskitos no admitidos

La subcategoría denominada experiencia sobre el proceso de admisión, dirigida a los aspirantes miskitos no matriculados, en la entrevista semiestructurada está compuesta por los ítems: ¿Cuál fue su experiencia sobre el proceso de admisión al que se sometió?, ¿Puede mencionar qué experiencias han tenido otros jóvenes miskitos que no han sido admitidos? Los hallazgos encontrados en el primer ítem de esta subcategoría muestran que, la experiencia sobre el proceso fue difícil, ya que no comprendían completamente las instrucciones en español ni los ejercicios en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta de la prueba de aptitud; respecto a este hallazgo uno de los participantes indicó, “El proceso es muy organizado y los ayudantes están para ayudarnos, pero a veces no comprendía muchas instrucciones que me daban, pues no tuve una orientación antes de ir a la prueba”. (AMNA1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

Además, los demás participantes expresaron lo siguiente, “No fue fácil porque desde un principio entras con nervios y a veces había palabras que no entendía...ehh, que se me dificultaba aprenderme, pues también como que me sentía sola de no entender muy bien las cosas”. (AMNA2, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020). Otro de los participantes indicó, “pues me pareció un poco difícil porque fue la primera vez que estuve allí...ehh me fue un poquito difícil en lo de matemáticas y en español”. (AMNA3, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020). Finalmente, el último aspirante expuso, “Pues mire al principio yo no tenía idea de cómo resolver eso, porque no sabía cómo resolver un ejercicio de matemáticas...y tampoco comprendía muy bien la parte de español”. (AMNA4, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

El hallazgo encontrado en el segundo ítem demostró que, la experiencia de otros aspirantes miskitos se convirtió en algo negativo porque el dominio de su lengua es en miskito y no español, y el hecho de no tener a alguien que les asesorara en el proceso, ni otro tipo de alternativa brindada por la universidad, dificultaba el proceso. En ese sentido el participante manifestó, “Ahh bueno cuando ellos estudiaban la guía para la prueba sentían que no entendían porque dominaban más el miskito que el español, no entendían las instrucciones y no había quienes les diera la traducción...una compañera por eso se quedó”. (AMNA1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

También los demás participantes indicaron, “una amiga hizo el examen y me comento que se le dificulto en el área de matemáticas y en la de español y como no tenía quien le apoyara en tutorías se quedó”. (AMNA2, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

Otro aspirante de forma un tanto escueta mencionó “no me han dicho nada”. (AMNA3, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020). Y finalmente, otro aspirante expresó “mis amigos no volvieron a intentar cuando se quedaron la primera vez, porque solo ofrecen dos alternativas más, no dan opciones para nosotros y decidieron pasarse a otras universidades”. (AMNA4, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

En la Tabla 3.4, se puede apreciar cómo estos hallazgos responden a cada ítem planteado en la entrevista semiestructurada, dirigida a los aspirantes miskitos no admitidos y de acuerdo a la subcategoría, experiencia sobre el proceso de admisión.

Tabla 3. 4*Subcategoría, Experiencia sobre proceso de admisión, aspirantes no admitidos*

Subcategoría	Ítems	Hallazgos
Experiencia sobre proceso de admisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál fue su experiencia sobre el proceso de admisión al que se sometió? 2. ¿Puede mencionar que experiencias han tenido otros jóvenes miskitos que no han sido admitidos? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ la experiencia sobre el proceso fue difícil ya que no comprendían completamente las instrucciones en español ni los ejercicios en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta de la prueba de aptitud. ➤ la experiencia de otros aspirantes miskitos fue negativa porque su dominio de la lengua es en miskito y no en español, y el hecho de no tener a alguien que les asesorara en el proceso, ni otro tipo de alternativas, dificultaba el proceso

Nota: elaboración propia a partir de la subcategoría, ítems y hallazgos.

3.2. limitantes u obstáculos enfrentados, aspirantes miskitos no admitidos

Esta subcategoría emerge a partir del ítem, ¿Qué limitantes puede identificar en el proceso de la prueba para ser admitido? El principal hallazgo se relaciona a la barrera lingüística, ya que la universidad brinda información de los procesos de admisión en español y a pesar de haber algunas traducciones de los calendarios al miskito, no ha sido suficiente para que el aspirante comprenda bien como debe realizar el mismo paso a paso, pues su lengua materna es miskito. Uno de los aspirantes indicó, “Los padres a veces son influyentes porque tienen que viajar hasta allá y no tienen dinero. Una de las limitantes es eso que nosotros no tuvimos a alguien que nos explicara como son los procesos”. (AMNA1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

Además, otro aspirante manifestó, “Había palabras como le dije antes se me dificultaba comprender, luego las preguntas por no conocerlas, en el libro de estudio había palabras que uno debe aprendérselo o investigar las palabras. El tiempo de realizar la prueba es muy poco respecto a las palabras que uno no entiende”. (AMNA2, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

Como segundo hallazgo se encuentra la limitación de tiempo de realización de la prueba de aptitud y su escasa comprensión de las instrucciones y los apartados específicos del área de razonamiento verbal y redacción indirecta, dicho hallazgo se relaciona con el hecho de que, aunque los aspirantes hablen español no garantiza la agilidad mental que este tipo de ejercicios requiere para ser resueltos, en consecuencia los aspirantes no tienen dimensión del tiempo con que cuentan y que la prueba tiene asignada para desarrollarse. “El tiempo era un poco corto para mí para resolver la prueba”. (AMNA4, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

Finalmente, el hallazgo respecto a limitaciones de tipo económico y geográfica en muchas ocasiones los condiciona a realizar solo una vez la prueba, ya que las circunstancias y la distancia no les permiten regresar a realizar la siguiente prueba, y de alguna forma los aspirantes se enfocan en llegar al campus universitario central porque es el único que cuenta con amplia oferta académica. Lo anterior se deriva de las opiniones de los participantes que a continuación aducen que, “Los padres a veces son influyentes y no quieren que vayamos a estudiar a la universidad, porque uno tiene que viajar hasta allá Tegucigalpa y ellos no tienen suficiente dinero o no contamos con familia allá”. (AMNA1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020). Otros participantes acotaron lo siguiente, “Es un sacrificio económico para mi familia mandarme hasta Tegucigalpa. El idioma es otra limitante porque no puedo hablar muy bien el español”. (AMNA3, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

La Tabla 3.5, se puede observar los hallazgos correspondientes a uno de los ítems de la entrevista semiestructurada y la subcategoría limitantes u obstáculos enfrentados por los aspirantes no admitidos.

Tabla 3. 5
Subcategoría, limitante u obstáculos enfrentados, aspirantes no admitidos

Subcategoría	Ítem	Hallazgos
Limitantes u obstáculos enfrentados	1. ¿Qué limitantes puede identificar en el proceso de la prueba para ser admitido?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Barrera lingüística ➤ limitación de tiempo de realización de la prueba de aptitud ➤ limitación de tipo económico y geográfica

Nota: elaboración propia a partir de la subcategoría, ítem y hallazgos.

3.3. expectativas de apoyo, aspirantes miskitos no admitidos

Expectativas de apoyo es la tercera subcategoría que surge del análisis de las respuestas brindadas por los aspirantes en la entrevista semiestructurada. Los ítems que corresponden a esta subcategoría se presentan a continuación, ¿Quiénes considera usted que pueden brindar apoyo en este proceso? ¿Qué apoyos académicos considera que le puedan servir para aprobar el examen de admisión? ¿Qué opina sobre recibir una preparación previa para someterse a la prueba de aptitud?

Con respecto al primer ítem se encontró que, los aspirantes consideran importante que la universidad forme a los docentes de último año de media para que en conjunto puedan prepararlos en el proceso inicial de admisión. “los docentes junto a las personas de la universidad nos pueden orientar desde que estamos en el colegio para que vayan o sepan cómo se trata la cosa del examen de admisión”. (AMNA2, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020). “Es bastante necesario, porque todos

en mi familia por ejemplo no tienen educación en la universidad, todos trabajamos en la agricultura y que los docentes nos apoyen y la misma universidad nos debe preparar”. (AMNA3, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

Así mismo, el hallazgo derivado del segundo ítem, en cuanto a qué apoyos académicos consideraban que eran oportunos, los aspirantes manifestaron que es esencial que las tutorías en las áreas de razonamiento verbal y redacción indirecta se les brinde en el último año de educación media, esto previo a realizar la prueba de aptitud; y como medida de preparación para poder someterse a la prueba con mayor seguridad y claridad del proceso. Además, se encontró la importancia de que los aspirantes sean sometidos a una prueba vocacional una vez finalicen las tutorías en función que los aspirantes descubran sus habilidades, intereses, aptitudes y vocación en su área de conocimientos y así no tengan que realizar cambios de carrera, lo que al final lo único que les deja son pérdida de tiempo y esfuerzo económico de quienes les apoyan.

Algunas de las aseveraciones de los entrevistados “Las tutorías antes del examen de admisión eso sí son esenciales, más que todo a las personas que no dominan bien el español, a mí se me afectaba porque yo domino más miskito y en mi caso como es la segunda vez que hice la prueba. En el colegio hacen las pruebas vocacionales, pero no son objetivas porque solo son para darte puntos en la clase no cumplen el objetivo de evaluar las habilidades y capacidades de uno. Deberían hacernos pruebas vocacionales en la universidad, antes de hacer la prueba de admisión así vamos más seguros de nuestras habilidades escoger la carrera para la que tenemos habilidades”. (AMNA1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020). Otro aspirante expuso, “Darnos más tiempo de tutorías de español, porque algunos no comprenden ya que viene de aldeas lejanas”. (AMNA4, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

Como tercer hallazgo, en cuanto a recibir una preparación previa para someterse a la prueba de aptitud, se encontró que los aspirantes resaltaron la importancia de recibir tutorías desde el colegio especialmente en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta, ya que su lengua materna es miskito y todos los procesos llevados en la universidad comenzando por el de admisión es en español, este curso propedéutico de tutorías sentaría las bases para el conocimiento inicial del contenido de la prueba, además, les haría sentirse más seguros al momento de someterse a la prueba de aptitud. Así mismo la falta de orientación vocacional de los aspirantes es un hallazgo interesante, porque en ciertas ocasiones no estudian la carrera para la que tienen las competencias y habilidades, sino lo que sus padres o encargados les indican que estudien.

A continuación, sus comentarios “Yo pienso que eso es algo muy importante, porque en mi caso si hubiera tenido tutorías antes me hubiera ido bien en la prueba de conocimientos y no me hubiera

tocado hacer la PAA más de una vez porque no alcance el índice de admisión”. (AMNA1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020). También otro aspirante expresó, “Recibir tutorías en el colegio de español y matemáticas desde la universidad sería una buena ayuda y también que nos puedan ofrecer pruebas de orientación vocacional, para saber para qué carreras tenemos habilidades, porque en mi caso mi mamá me apoya en los estudios y ella quería que yo estudiara enfermería, pero yo quería estudiar ingeniería forestal”. (AMNA3, comunicación personal, 26 de noviembre de 2020).

En la Tabla 3.6, se consideran los hallazgos relacionados a los ítems que se agrupan en la subcategoría expectativas de apoyo de los aspirantes no admitidos.

Tabla 3. 6

Subcategoría, expectativas de apoyo, aspirantes no admitidos

Subcategoría	Ítems	Hallazgos
Expectativas de apoyo	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes considera usted que pueden brindar apoyo en este proceso? 2. ¿Qué apoyos académicos considera que le puedan servir para aprobar el examen de admisión? 3. ¿Qué opina sobre recibir una preparación previa para someterse a la prueba de aptitud? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ la universidad debe brindar un apoyo completo en cómo realizar el proceso de admisión para los aspirantes miskitos y trabajar en conjunto con los docentes de los colegios para que desde que están en su último año de educación media conozcan sobre el proceso de admisión ➤ las tutorías en las áreas de español y matemáticas son esenciales que se les brinden en el último año de carrera previo a realizar la prueba, así como aplicarles una prueba vocacional que les indique sus potencialidades o habilidades en carreras oportunas ➤ la importancia de recibir tutorías desde el colegio especialmente en el área de español ya que su lengua materna es miskito y todos los procesos llevados en la universidad comenzando por el de admisión es en español, eso les haría sentirse más seguros al momento de someterse a la prueba de aptitud

Nota: elaboración propia a partir de la subcategoría, ítems y hallazgos.

Hasta este punto se han demostrado los resultados obtenidos de la aplicación de entrevista semiestructurada a los aspirantes miskitos no admitidos, como parte de la muestra de estudio. A continuación, se presentan los resultados y hallazgos derivados de los estudiantes miskitos matriculados. Se analizan los elementos encontrados en las subcategorías experiencia sobre el proceso de admisión, limitantes u obstáculos enfrentados y expectativas de apoyo.

3.4. experiencia sobre el proceso de admisión, estudiantes miskitos matriculados

Esta subcategoría emerge de los ítems propuestos en la entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes miskitos matriculados, los cuales son, ¿Cómo fue su experiencia al realizar la Prueba de Aptitud Académica (PAA)? ¿De las dos áreas que mide la prueba de aptitud, cuál fue en la que obtuvo el mejor puntaje?

El primer hallazgo encontrado en la subcategoría, experiencia de los estudiantes al realizar la prueba fue, la mezcla de emociones entre alegría, ansiedad y nerviosismo por ser admitidos o no, sumado a ello la presión de demostrar a sus padres que podrían lograrlo ya que de sus familias eran los primeros en lograr ingresar a la universidad y de su comunidad eran de los pocos que podían y tenían de cierta forma la oportunidad de llegar al nivel de educación superior. Lo anterior lo expresaron de la siguiente manera, “Mi experiencia personal fue de bastante dura al principio, por las decisiones a tomar, temor porque conocía la experiencia de otras personas, dudas al no saber si lo lograría. Conocía que está restringido a un número de intentos al poder realizar la PAA lo cual generó presión. Pensar en perder la oportunidad de entrar a la U. Preocupaba más conocer cuando veía que otros compañeros que se esforzaban en el colegio no lograban pasar la PAA. Realice la PAA en la tercera aplicación del año”. (EMM1, comunicación personal, 24 de octubre de 2020).

Además, otro estudiante indicó “Como cualquier estudiante del colegio que sueña ingresar a la UNAH, era algo que yo esperaba que llegara, ese momento, porque estaba en último año de colegio y de mi familia nadie había podido ingresar a la Universidad, era la primera de la familia en ingresar. Hice tres veces la prueba y hasta la tercera fui admitida. Al enterarme que no había sido admitida la primera vez, no lo aceptaba, fue un bajón para mí, la segunda vez lo intenté y tampoco pude lograrlo, recuerdo que le decía a mi mamá que tenía temor de no ser admitida porque me iba a someter a la última oportunidad que tenía de realizar la prueba, de hecho, no podía optar a la carrera que quería al principio que era medicina, personalmente, fue muy triste para mí”. (EMM2, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Asimismo, un tercer participante expresa, “Fue una mezcla de emociones invadiéndome a la vez, tenía que hacer la prueba y lograr el ingreso en la universidad, porque ya mis padres estaban invirtiendo en mí, el fracaso no era una opción y más cuando se es consciente de que muchos jóvenes indígenas quisieran tener al menos la opción de poder aspirar a una carrera universitaria y gracias a la vida fui parte de la minoría que si le fue posible intentar”. (EMM3, comunicación personal, 28 de octubre de 2020). La experiencia del cuarto participante fue positiva, pues era uno de los aspirantes que tuvo la oportunidad en ese momento de recibir tutorías de español, que el Programa de Pueblos había gestionado en ese momento, indicó, “Muy buena, con mucho nerviosismo claro, pero buena al

final, las tutorías que recibimos por parte de los voluntarios/as y los consejos fue de mucha ayuda”. (EMM4, comunicación personal, 27 de octubre de 2020).

Como segundo hallazgo encontrado en la misma subcategoría fue, que de las áreas que mide la prueba de aptitud, razonamiento verbal, redacción indirecta y razonamiento lógico-matemático; dos de los aspirantes manifestaron que en el área de matemáticas fue en la que obtuvieron mayor puntuación, pues concluyeron que su lengua materna influyó para no obtener un mejor puntaje en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta, desconocían muchos términos, conceptos, sinónimos y antónimos. Por otro lado, los otros dos participantes expresaron que la ayuda de sus padres desde temprana edad, en enseñarles ambas lenguas les había dado resultados positivos al momento de realizar la prueba y adaptarse a la dinámica universitaria.

A continuación, las siguientes aseveraciones: “De las dos áreas me fue muy fácil la de matemáticas, ya que en español siempre fue una parte un poco difícil, siempre presente problemas en ortografía. Tuvo dificultad al comenzar la PAA, por la parte del español, a mi persona no podía leer a velocidad por el tiempo que nos dan en cada parte, estaba a la mitad o menos de la mitad cuando el aplicador nos indicó que ya había pasado el tiempo para completar la primera parte. Ya en la segunda parte verbal acelere el ritmo lo cual no me aseguraba que estaban bien las cosas, pero trate de llenar todas las preguntas. Parte de sinónimos y antónimos me trababa más”. (EMM1, comunicación personal, 24 de octubre de 2020).

Los otros participantes indicaron, “En matemáticas obtuve el mejor puntaje, porque como mi lengua materna es miskito influyo y por eso no obtuve muy buen puntaje en esa área, sentí que los conceptos no eran muy conocidos. No conocía que la prueba media ambas áreas (español y matemáticas), lo supe hasta el momento que me entregaron la guía de estudios”. (EMM2, comunicación personal, 28 de octubre de 2020). “Actualmente no me es posible dar ese dato de manera precisa, pero considero que fue la parte de español ya que mis padres fomentaron a temprana edad nuestra lecto-escritura en español y fueron las herramientas necesarias para acoplarnos a la vida cotidiana”. (EMM3, comunicación personal, 28 de octubre de 2020). “Creo que fue la de español, pues me sentía más seguro de las respuestas que di, mientras que el área de matemáticas me tuvo muy nervioso y no estaba tan seguro de algunas de las respuestas que daba”. (EMM4, comunicación personal, 27 de octubre de 2020).

En la Tabla 3.7, se muestra la subcategoría experiencia sobre el proceso de admisión, los ítems agrupados en dicha categoría y sus principales hallazgos.

Tabla 3. 7*Subcategoría, experiencia sobre el proceso de admisión, estudiantes miskitos matriculados*

Subcategoría	Ítems	Hallazgos
Experiencia sobre el proceso de admisión	1. ¿Cómo fue su experiencia al realizar la Prueba de Aptitud Académica (PAA)? 2. De las dos áreas que mide la prueba de aptitud, ¿Cuál fue en la que obtuvo el mejor puntaje?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ la mezcla de emociones entre alegría, ansiedad y nerviosismo para ser admitidos o no, sumado a ello la presión de demostrar a sus padres que podrían lograrlo ya que de sus familias eran los primeros en lograr ingresar a la universidad y de su comunidad eran de los pocos que podían llegar al nivel de educación superior ➤ dos de los estudiantes manifestaron que en el área de matemáticas fue en la que obtuvieron mayor puntuación, pues concluyeron que su lengua materna influyó para no obtener un mejor puntaje en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta, desconocían muchos conceptos, sinónimos y antónimos. Por otro lado, los otros dos estudiantes comentaron lo positivo que fue el que sus padres a temprana edad, les hayan fomentado el uso de ambas lenguas

Nota: elaboración propia a partir de la subcategoría, ítems y hallazgos.

3.5. limitantes u obstáculos enfrentados, estudiantes miskitos matriculados

Esta subcategoría se sustenta en el ítem ¿Podría describir algunos de los obstáculos que tuvo que enfrentar para poder aprobar la PAA? Se encontraron hallazgos significativos, entre ellos el poco conocimiento de lo que implica cada paso que se deben realizar durante el proceso de admisión e ingreso, así como de la oferta académica, uno de los participantes expresó, “primer obstáculo enfrentado, me encontraba en ultimo de carrera me concentraba bastante en querer lograr ese año con éxito, comenzado por eso no me atrevía a realizar la PAA, cuando reaccioné y vi que el tiempo paso tome la última aplicación del año, entre a la página de admisiones y no sabía cómo funcionaba, no sabía cómo registrarme, acudí a compañeros, no manejaba nada del pago. La decisión de la carrera, no tenía información de la universidad, me imagine que si escogía una carrera iba a terminar en esa carrera, pero no fue así”. (EMM1, comunicación personal, 24 de octubre de 2020).

Otro hallazgo está relacionado con barreras geográficas y económicas ya que en la mayoría de los casos sus padres trabajan la agricultura o pesca y no tienen acceso a información precisa sobre la universidad para transmitirla a sus hijos, consecuentemente el alojamiento al momento de llegar a la ciudad es otro obstáculo porque no tienen familiares que puedan recibir a sus hijos, en ese sentido uno de los participantes expresó, “Bueno primero podríamos decir que al provenir de una zona como la moskitia y que incluso que muchas de las familias de allá carece de mucho recurso, cuando nosotros tratamos de salir de allá, el primer obstáculo inmenso es la barrera económica, incluso me encontraba con compañeros que me decían venir y gastar y no aprobar en la universidad es algo

deprimente. El alojamiento es otro obstáculo, yo me quedaba con una tía, muchos de los compañeros vienen con la esperanza de querer estudiar y no saben dónde quedarse”. (EMM2, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Un tercer hallazgo tiene que ver con barreras de tipo emocional ya que cuando conocieron casos de aspirantes que se esforzaron en todo sentido y no fueron admitidos les generó cierto tipo de incertidumbre, a continuación, sus afirmaciones, “La parte emocional uno sale con tantas ilusiones y a la hora de hacer ese examen a uno lo destrozan emocionalmente, yo sé que el examen no está diseñado para eso, pero uno sale con unas emociones que es increíble. Algunas amistades influyen en esto, algunas dicen si puedes, otras dicen para que perder tu tiempo, entonces las emociones a veces lo terminan perdiendo a uno”. (EMM2, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

“Lidiar con el estrés y la presión que conlleva salir de casa y hacer el viaje para realizar la prueba, enfocarte en aprobar”. (EMM3, comunicación personal, 28 de octubre de 2020). “El estrés, preocupación y la desconfianza no se hicieron esperar, mi madre era la única y la primera de su familia materna en obtener un título universitario, hasta ese entonces, y tener un empleo digno, eso hizo que muchos de mis familiares, amigos de mi madre y otros tratarán de darme ánimo, pero lo que hacían era presionarme psicológicamente, pues hablaban de la realidad del resto de mi familia y las carencias que vivían y no solo de ellos, también de los demás miskitu”. (EMM4, comunicación personal, 27 de octubre de 2020).

La barrera lingüística se convierte nuevamente en uno de los hallazgos encontrados, seguidamente la declaración, “y ni hablar de la parte de la comunicación, la lengua, porque cierto porcentaje miskita es muy poco el que puede manejar el idioma español, más para las personas que vienen de zonas alejadas, es más difícil para ellos transmitir lo que quieren. Cuando uno está haciendo el examen le vienen palabras que nunca le habían cruzado por la mente ni en conversaciones, entonces uno en el mismo examen empieza a dudar y no sabe que responder, a uno le afecta bastante. En la parte matemática uno hace el esfuerzo, pero en el parte español es más difícil porque uno está acostumbrado a la lengua materna”. (EMM2, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Otro participante expresó “También el hecho de lidiar con la presión del tiempo y la cantidad tan densa de contenido a traducir y comprender solos, ya que como indígenas está presente esa barrera entre dos lenguas”. (EMM3, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Finalmente, el hallazgo de sentir la presión de ser de los pocos estudiantes que tienen la oportunidad de ingresar, así como de sentir la exclusión de los compañeros de clase y docentes porque su español no es muy fluido ni claro, ante ello un participante refiere, “me sentí excluida al principio de la

carrera, especialmente cuando uno se presenta en las clases, cuando yo me identificaba como miskita, todos me preguntaban si sabía hablar Miskito, cuando hablaba con mi madre por teléfono en los pasillos porque todos me quedaban viendo. Cuando conocí el programa de pueblos de la VOAE me sentí bien, porque allí me aceptaban como era, ya no me cohibía (EMM3, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

En la Tabla 3.8, se aprecian los hallazgos encontrados en la subcategoría limitantes u obstáculos enfrentados por los estudiantes miskitos matriculados y el ítem correspondiente a dicha subcategoría.

Tabla 3. 8

Subcategoría, limitantes u obstáculos enfrentados, estudiantes miskitos matriculados

Subcategoría	Ítem	Hallazgos
Limitantes u obstáculos enfrentados	1. ¿Podría describir algunos de los obstáculos que tuvo que enfrentar para poder aprobar la PAA?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ poco conocimiento para realizar el paso a paso del proceso de admisión e ingreso, así como de la oferta académica ➤ barreras geográficas y económicas ➤ barreras emocionales ➤ barreras lingüísticas ➤ presión de ser de los pocos estudiantes miskitos admitidos y de ser excluidos por compañeros y docentes

Nota: elaboración propia a partir de la subcategoría, ítem y hallazgos.

3.6. expectativas de apoyo, estudiantes miskitos matriculados

La subcategoría, expectativas de apoyo se construyó a partir de las respuestas brindadas en los ítems, ¿Cómo describiría el proceso de ingreso y matrícula en la universidad, tuvo alguna orientación respecto a ello y quién le apoyó? ¿Qué le ayudó a escoger su carrera? En su condición de estudiante indígena admitido ¿Qué recomendaciones brindaría a las autoridades universitarias para que puedan apoyar académicamente a los aspirantes a previo se sometan a la prueba?

La respuesta a estos ítems permitió analizar y encontrar los siguientes hallazgos, en el caso del primer ítem enunciado se puede indicar que los estudiantes mencionaron que así como el proceso de admisión fue difícil para ellos, lo mismo pasó con el proceso de matrícula pues no hay acompañamiento por parte de la universidad para esta población en específico, desafortunadamente los procesos en la universidad se generalizan, olvidando que hay poblaciones específicas con necesidades particulares, por ejemplo, los empleados de la oficina de registro, que es donde se realiza el proceso de creación de expedientes y generación de número de cuenta y clave, asumen que los estudiantes cuentan con internet o correo electrónico en sus pueblos y la realidad es otra.

Otro hallazgo fue, que los apoyos en cuanto algunos procesos los recibían de compañeros o familiares que ya habían pasado por el proceso. En cuanto a ello, los estudiantes manifestaron, “sentía incertidumbre de saber si pase o no la PAA más que todo por la experiencia de la primera parte de la PAA, escuchar a personas que no lo habían logrado. En cuanto al ingreso, volví a lo mismo, no sabía por dónde empezar, recurrí a los compañeros que ya lo habían hecho, saber cuál eran los documentos a presentar y no hacer filas en vano. al momento de la matricula me encontraba me pidieron un correo y una clave, pero no me explicaron bien que al correo que me solicitaron me iban a mandar los datos de la carrera en la que fui admitido, la persona de registro asumió que uno ya sabe esa información, no sabía la clave, no sabía cómo entrar”. (EMM1, comunicación personal, 24 de octubre de 2020).

También indicaron, “de hecho, hubiera sido muy importante tener acompañamiento de la universidad, si hubieran colocado el calendario de admisiones en miskito siempre o desde la universidad hubieran mandado profesores a capacitarnos en todo el proceso de admisión e ingreso”. (EMM2, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Además, otro estudiante manifestó, “Todo el proceso de ingreso y matricula lo desarrolle sin dificultad ya que mi hermana mayor al estar ella en la universidad simplemente me guio y explicó que hacer y cómo realizar ese proceso... Y ya al estar inscrita me acerque más al área de VOAE con la Lic. Jennifer Antonio quien fue y es un pilar de guía en mi vida de estudiante universitaria en cuanto a la inclusión, conocer y comprender diferentes aspectos tanto académicos y administrativos”. (EMM3, comunicación personal, 28 de octubre de 2020). “El ingreso a la universidad, si a eso se refiere la pregunta, fue una aventura un tanto a lo desconocido, pero afortunadamente una de mis vecinas...EMM2, me hizo un par de recomendaciones con las que comencé y me fueron útiles”. (EMM4, comunicación personal, 27 de octubre de 2020).

Las respuestas al ítem número 2 de esta subcategoría muestra que lo que les ayudó a escoger su carrera fue la influencia de otros compañeros que ya estaban en la universidad, otros realizaron su propia búsqueda de la carrera que les llamaba la atención, pero afirmaron que sería muy oportuno que la universidad aplicara pruebas vocacionales antes que ingresen a la universidad para así estar seguros que carrera escoger y no hacer cambios de carrera a mitad de la misma, lo cual les habrá dejado pérdida de tiempo y dinero.

De hecho, expresaron lo siguiente, “motivar a la universidad que lleve la prueba vocacional a la Moskitia”. (EMM1, comunicación personal, 24 de octubre de 2020).

“Por supuesto, hubiera sido de mucha ayuda tutorías y prueba vocacional antes de realizar o inscribirme a la PAA no me hubiera dado tanto estrés, hubiera sabido cuales eran mis habilidades en

la carrera correcta, no habría tenido mayor incertidumbre, con las tutorías hubiera disminuido la cantidad de veces que hice la prueba”. (EMM2, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

Otro estudiante manifestó, “tuve muchos conflictos en el momento de decidir por mi carrera universitaria, pero el test vocacional que logré conseguir en puerto lempira me ayudó un poco a aclarar mis ideas y pensamientos, ya sabía que el área social era lo mío pues siempre me he sentido atraído hacia ello, sentía satisfacción al saber que le puedo brindar mi ayuda a alguien, así que opte por derecho y periodismo, al faltarme 4 puntos para obtener lo necesario para la carrera de derecho, entre en la carrera de periodismo y pensé en ese momento, más adelante haré el cambio de carrera, pero al ir adentrándome en la carrera de periodismo me di cuenta que me gusta mucho todo lo que tiene que ver con ello”. (EMM4, comunicación personal, 27 de octubre de 2020).

Como tercer hallazgo y en consonancia con el último ítem de esta subcategoría, se puede inferir que entre las recomendaciones brindadas por los estudiantes, están el poder reforzar el área de razonamiento verbal y redacción indirecta de la prueba mediante tutorías de español, esto con el fin de que esta barrera lingüística para ellos, no sea la principal limitante al momento de realizar la prueba, brindar acompañamiento en todos los procesos administrativos y académicos a los aspirantes, llevar la prueba de aptitud y feria vocacional a la moskitia porque muchos jóvenes de allá no tienen la oportunidad de venir a la ciudad y como última recomendación está la de fortalecer al programa de inclusión de la universidad para que mediante él se gestionen tutorías y test vocacionales previo se sometan a la prueba de aptitud.

Con base en lo anterior, algunos participantes expresaron, “una sugerencia es que la feria vocacional llegue a la moskitia, porque muchos no tienen esa oportunidad, había bastantes muchachos en último año allá en la moskitia, estoy casi seguro que no habían visitado la feria vocacional y no se daban cuenta de lo que ofrecía la UNAH. Las tutorías de español y matemáticas pueden ser muy útiles, el nivel educativo a nivel de país no está equilibrado, incluso en la misma capital hay diferencia en los institutos, no salen con el mismo conocimiento. En cuanto a la aplicación de la prueba se debe hacer y buscar el medio para solucionar eso, llevarlo a la zona más accesible en puerto lempira o en otros municipios, hay muchachos que no pueden ir a la ciudad”. (EMM1, comunicación personal, 24 de octubre de 2020).

En la Tabla 3.9, muestra los principales hallazgos relacionadas, a las respuestas de los ítems correspondientes a la subcategoría expectativas de apoyo brindadas por los estudiantes miskitos en la entrevista semiestructurada.

Tabla 3. 9

Subcategoría, expectativas de apoyo, estudiantes miskitos matriculados

Subcategoría	Ítem	Hallazgos
Expectativas de apoyo	1. ¿Cómo describiría el proceso de ingreso y matrícula en la universidad, tuvo alguna orientación respecto a ello y quién le apoyo? 2. ¿Qué le ayudó a escoger su carrera? 3. En su condición de estudiante indígena admitido ¿Qué recomendaciones brindaría a las autoridades universitarias para que puedan apoyar académicamente a los aspirantes previo se sometan a la prueba?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ no hay acompañamiento por parte de la universidad para esta población en específico, desafortunadamente los procesos en la universidad se generalizan, olvidando que hay poblaciones específicas con necesidades particulares. ➤ los apoyos son recibidos de algunos compañeros o familiares que ya pasaron por el proceso ➤ la influencia de otros compañeros que ya estaban en la universidad les ayudó a escoger su carrera, otros realizaron su propia búsqueda de la carrera que les llamaba la atención, pero afirmaron que sería muy oportuno que la universidad aplicara pruebas vocacionales antes que ingresen a la universidad ➤ recomendaciones brindadas por los estudiantes: reforzar el área de razonamiento verbal y redacción indirecta de la prueba mediante tutorías de español, brindar acompañamiento en todos los procesos administrativos y académicos a los aspirantes, llevar la prueba de aptitud y feria vocacional a la moskitia y finalmente, fortalecer al programa de inclusión de la universidad para que mediante él se gestionen tutorías y test vocacionales previo se sometan a la prueba de aptitud.

Nota: elaboración propia a partir de la subcategoría, ítems y hallazgos.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

En esta fase de la investigación se analiza a profundidad los hallazgos encontrados, luego de realizar el diagnóstico a la muestra seleccionada como fuente primaria y mediante el análisis del discurso como afirma Navarro (citado en FUNIBER, s.f) el objetivo de este tipo de análisis es “descubrir, interpretar, revelar el sentido subyacente en los textos a la luz de marcos teóricos de referencia” (p. 119). Mediante la aplicación de la entrevista semiestructurada y la construcción de la categoría y subcategorías alineados con los objetivos planteados en el estudio; dichos hallazgos serán comparados con la literatura bosquejada en los capítulos anteriores.

Los hallazgos en torno a la categoría, acceso de aspirantes indígenas, indican la preocupación que tienen respecto a su acceso e ingreso al nivel de educación superior. Aunque exista normativa legal nacional e internacional que ampara el derecho a la educación superior de poblaciones en condición de vulnerabilidad, no existe un abordaje específico para beneficiar a esta población, tampoco un trabajo coordinado entre las instituciones de educación media y la universidad, con el fin de atender las necesidades específicas de la población miskita.

En consecuencia, se evidencia que existen discrepancias entre la normativa legal de país y la aplicabilidad respecto a una educación intercultural inclusiva, como indica Cariman (2015) en el modelo de educación intercultural, la población indígena como actor de una nación tiene igualdad de importancia en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, por lo tanto, en el marco de una educación inclusiva, la Agenda de Educación 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible Número 4, ratifica que esta sea pertinente y de calidad, especialmente en sociedades multi y pluriculturales, así como la responsabilidad de la universidad es ofrecer un sistema formativo que tome en cuenta la diversidad de su población y que brinde oportunidades equitativas de ingreso (UNESCO, 2019).

Cabe mencionar que la misma Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (1998) pone de manifiesto cuatro elementos importantes que deben ser garantizados por las instituciones de educación superior, en países en los que especialmente exista diversidad cultural en el acceso a la educación superior, en primer lugar que no solo se trata de incluir a estos colectivos a las instituciones de educación superior, más bien el reto es lograr que sus habilidades y competencias sean potencializadas desde el enfoque de diversidad cultural; en segundo lugar está el construir mecanismos de acceso mediante becas que les permita apoyar académicamente a los estudiantes, en tercer lugar, la importancia de crear y poner en marcha políticas de acceso a este nivel educativo, así como el de crear programas e investigaciones que generen insumos concretos para brindar respuestas oportunas ante las necesidades del estudiantado proveniente de un pueblo indígena o garífuna y

finalmente, el reconocimiento y apoyo de la labor trascendental de los docentes para que se esfuercen por brindar una enseñanza de calidad y pertinente a las condiciones o necesidades de la población en cuestión.

Sumado a lo anterior, la OEI (2015) muestra un dato interesante en cuanto al acceso a la educación superior de la población indígena, pues han observado que la trayectoria educativa no es regular en relación a la edad y de acuerdo a lo establecido en el sistema educativo de los países latinoamericanos, lo que a su vez genera una demora en su ingreso a las instituciones educativas, ya sea por repetición de niveles educativos o abandono de los estudios por causas económicas, sociales o familiares. Por ello la OEI enfatiza la importancia de garantizar oportunidades de equidad en el acceso a la educación superior

Así mismo, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009) reconocen que los resultados de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de 1998, mantienen su pertinencia en cuanto a las recomendaciones y conclusiones aportadas en seis conferencias de región, es por ello que en el apartado de ese documento nombrado Acceso, Equidad y Calidad, en el numeral 9 expresa:

Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas. (p. 3)

Además, en esta misma conferencia se reconoce la importancia del acceso a la educación superior en la internacionalización, regionalización y mundialización de este nivel educativo, en el numeral 29 indica que, “Para que la mundialización de la educación superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional” (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009, p. 5).

En contraste con lo anterior, la UNESCO (2012) muestra con base en el enfoque de la exclusión educativa que al pasar del tiempo, los niños, jóvenes y adultos han sido objeto de desigualdades sociales y económicas que producen escasas oportunidades de acceder a la educación y recibir educación de calidad, dejando de lado el principio de igualdad de oportunidades educativas que no solo trata de estar al alcance de todos sino de avanzar significativamente hacia el desarrollo de los estudiantes de las poblaciones indígenas, pues si hay exclusión educativa, no se puede decir que existe un sistema educativo de calidad.

Sumado a lo expuesto en los párrafos anteriores sobre la categoría acceso de aspirantes indígenas miskitos a la educación superior, se comprueba mediante el escaso porcentaje de ingreso de miskitos a la universidad entre los años del 2013 al 2018; siendo el mayor porcentaje de 1.4% y el mínimo de 0.3% en relación a la proporción de la población de cada uno de los municipios del departamento de Gracias a Dios (INE, 2013).

Ante los hallazgos encontrados con base en la revisión de la literatura sobre la categoría analizada, acceso de aspirantes indígenas, surge la propuesta a las autoridades del sistema de educación media y educación superior, para que lleguen a acuerdos concretos y/o proyectos en el manejo de una educación de calidad para poblaciones indígenas, considerando las variaciones lingüísticas en cada una de las culturas, la cosmovisión, así como la puesta en marcha de una verdadera educación intercultural inclusiva amparándose en toda la normativa legal de país que le faculta para que la enseñanza se brinde sin inequidades y exclusiones y en aras de favorecer el acceso e ingreso de la población indígena al sistema de educación superior.

Una vez contrastados y comparados los resultados referentes a la categoría de análisis, se presentan a continuación, los principales hallazgos en la subcategoría experiencia del proceso de admisión de los aspirantes no admitidos y de los estudiantes matriculados. Ambos grupos y de acuerdo a la triangulación de la información coinciden en que someterse al proceso de admisión es una experiencia que conlleva emociones positivas y negativas, al mismo tiempo concuerdan en que es un proceso un poco difícil de entender a nivel de comprensión verbal, lo que, a su vez, de acuerdo a los entrevistados, obtuvieron un mayor puntaje en el área de razonamiento lógico-matemático y un bajo puntaje en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta ya que su lengua materna es el miskito.

En relación a lo anterior, Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Parra (2018) destacan la función de la lengua en los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando el término bilingüismo, no solo como un instrumento de civilización sino como un elemento esencial en el ámbito educativo de los grupos indígenas y desde la perspectiva de interculturalidad que no solo presiona a los estados a reconocer diversas lenguas en una nación, si no a incluir en sus sistemas de enseñanza, las culturas y cosmovisiones de cada pueblo, como aporte a una experiencia educativa inclusiva.

Estos autores también destacan la relevancia de crear y robustecer la investigación en ámbitos de experiencias de estudiantes indígenas en el nivel de educación superior, pues a nivel de región latinoamericana hay escasos procesos en materia de investigación y aplicabilidad o ejecución de los resultados encontrados, para el caso Bolivia que es un país pluricultural ha tenido buenos resultados en impulsar centros de investigaciones por lo menos en tres direcciones, primero el posicionamiento

y la relevancia de la diversidad en el ámbito educativo y la interculturalidad como perspectiva epistemológica, en segundo lugar, lograr la equidad e inclusión de población indígena en el nivel de educación superior y en procesos de investigación y finalmente los aportes que brinda la investigación en la malla curricular, los usos de la lengua, la importancia de los saberes indígenas desde su cosmovisión (Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Parra, 2018).

Cabe resaltar que el presente análisis es congruente con lo acotado por Hopenhayn (2006) cuando menciona que, la población indígena experimenta de forma continua inequidad y exclusión debido a que no hay estrategias de acceso pertinente a estas poblaciones y tampoco hay una aplicabilidad correcta de modelos educativos inclusivos en todos sus procesos. En la misma línea de pensamiento, podemos mencionar que la oficina encargada de la admisión en la UNAH muestra la escasa cantidad de aspirantes miskitos admitidos en un período de tiempo de ocho años; desde el año 2011 hasta el 2019 solo han sido admitidos 964 estudiantes en el campus central de alrededor tres mil aspirantes que se someten a la prueba (Oficina del Sistema de Admisión de la UNAH, 2019).

Como propuesta de este análisis, se insta a que la universidad genere un proceso sistematizado y vinculante de identificación de aspirantes miskitos en cada uno de los institutos de educación media en los municipios del departamento de Gracias a Dios para darles una formación adicional respecto al proceso de admisión y todos los pasos que deben realizar desde el inicio del mismo, la creación del expediente estudiantil y luego los procesos de matrícula de clases, con el fin de que el aspirante sienta que es un proceso cómodo y sin exclusión, aunque la información sea brindada en español. Una experiencia así les dará más confianza y seguridad y al mismo tiempo se sentirán motivados.

En cuanto a los hallazgos de la subcategoría limitantes u obstáculos enfrentados tienen algunas coincidencias entre ambos grupos entrevistados, una de ellas es la limitante de la barrera lingüística, la cual les ha ocasionado una gran dificultad desde el momento de inscribirse en la plataforma de la universidad para realizar la prueba de aptitud, hasta el momento de presentarse a realizar la misma, luego presentarse para el proceso de generación de expediente universitario, y una vez que son estudiantes cuando están en clase han enfrentado exclusión por parte de sus compañeros y hasta docentes por no hablar bien en español.

Otro de los hallazgos en cuanto a limitantes, es la barrera tecnológica, ya que la zona de la moskitia es un área mayormente boscosa y la señal de internet es muy débil, incluso en algunos municipios no existe energía eléctrica, esto dificulta seriamente la educación del estudiantado, especialmente en estos momentos de pandemia y sumado las dos tormentas Eta e Iota que azotaron esa zona, muchos de los estudiantes abandonaron sus estudios por no contar con los recursos básicos tecnológicos para culminar sus clases en esos momentos.

Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Parra (2018) cuando manifiestan que el modelo de educación bicultural tiene sus limitaciones porque no está prevista o implantada como política de Estado por un lado y por otro lado tampoco es de carácter obligatorio enseñar a la población indígena desde su cosmovisión y lengua materna, excluyendo de esta manera el derecho inalienable de una educación equitativa en mantener su identidad cultural.

Así mismo, estos autores consideran oportuno que las autoridades de centros educativos y su personal deben de estar preparados o buscar la forma más adecuada para atender este tipo de población, tomando en cuenta el contexto cultural, sus variantes lingüísticas y la forma de aprender de estas poblaciones, pues si no se consideran estos elementos al momento de su abordaje, se origina un choque cultural y es cuando algunos estudiantes y hasta docentes empiezan a excluir o estereotipar a los alumnos ya sea con expresiones o calificativos peyorativos (Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Parra, 2018).

En cuanto a estos descubrimientos se propone que haya una intervención temprana de la universidad en su comunidad universitaria, con el objetivo de sensibilizarla respecto a la diversidad cultural que existe en los campus universitarios, que aprendan a convivir y respetar la diversidad de cosmovisiones y que la misma universidad ponga en marcha proyectos de enseñanza de lenguas indígenas como clases generales en las ofertas académicas de las carreras, así como se estudia inglés u otra lengua internacional. Brindar un curso propedéutico virtual o presencial de español a los miskitos u otras poblaciones indígenas aproximadamente de un año, como preparatorio para ingresar a la universidad.

Otro resultado tiene que ver con la limitante económica y geográfica, ya que muchos padres que apoyan a sus hijos, no tienen los medios suficientes para enviarlos a la ciudad porque su trabajo en la moskitia es de agricultores o pescadores y salir de la moskitia hacia la capital es muy costoso por la distancia, sumado a ello, los aspirantes cuando llegan a la ciudad en la mayoría de los casos no tienen familiares donde quedarse.

Lo anterior, concuerda con los hallazgos encontrados por Auxume (2019) donde considera que son diez factores que limitan el acceso e ingreso a la educación superior y que el factor económico es una de las principales limitantes con un 37.8% en relación a los otros nueve factores; la distancia geográfica entre el pueblo de origen y el centro universitario un 11.5%, la baja cobertura educativa en los centros educativos 9.5%, la falta de políticas públicas de accesibilidad e inclusión educativa a nivel superior para poblaciones indígenas 9.3%, trabajo infantil y juvenil de subsistencia 8.8%, bajo nivel educativo en padres y pobreza generalizada 7.6%, baja calidad en la enseñanza escolar en relación al bajo porcentaje que culmina la educación media 5.8%, barreras culturales y

discriminación 5.6%, prueba de aptitud académica 2.1% y falta de carreras pertinentes a su cultura 1.7%.

Muñoz (como se citó en Suárez, 2017) brinda un significativo aporte en cuanto a causas de exclusión de población indígena en las instituciones de educación superior y las agrupa de la siguiente forma, situación geográfica, características de las universidades convencionales, el currículo de la institución y las políticas públicas por crear o la aplicabilidad de las existentes. A continuación, se muestra según el autor, las causas de exclusión en la educación superior (ver fig. 7.1).

Figura 7. 1.

Causas de exclusión en la educación superior

ÁMBITO	MOTIVOS DE EXCLUSIÓN
Relacionadas a la situación de las comunidades indígenas	<ul style="list-style-type: none"> • Dispersión geográfica de las comunidades y ausencia de instituciones educativas o sedes de éstas en las zonas indígenas. • Alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas. • Localización de los indígenas en zonas marginales, deprimidas y muchas veces de alta conflictividad política y social, que dificultan la radicación de instituciones y el trabajo de los docentes. • Discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas. • Bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica y media indígena que determinan muy pocos potenciales estudiantes universitarios. • Alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio, diferencias culturales, altos costos de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares.
Relacionadas a las instituciones de educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de instituciones de educación superior indígenas cuyas pertinencias, docentes, lenguas y estructuras de organización faciliten la educación superior de los pueblos indígenas. • Las universidades tradicionales no tienen la flexibilidad ni se han ajustado para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas.
Respecto al currículum en la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Las universidades tienen currículum con baja pertinencia para las comunidades indígenas y una educación abstracta que no forma en habilidades y destrezas específicas. • Poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas. • Los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tiene utilidad en las comunidades. • El aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo.
Relacionadas a las políticas públicas en educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de políticas públicas proactivas para superar las barreras y restricciones de acceso.

Nota: esta figura muestra las causas de exclusión en la educación superior. Adaptado de *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en américa latina*, por Muñoz, 2006.

Sumado a lo anterior, Schmelkes (citado en Suárez, 2017) plantea que en el proceso de interculturalizar universidades convencionales es trascendental que se involucren estudiantes indígenas y no indígenas en ese proceso. El autor menciona algunas claves interesantes; una de ellas es la importancia de concientizar a la comunidad universitaria sobre el valor de la diversidad, garantizar la calidad educativa mediante nivelación académica de los estudiantes indígenas y ajustar los procesos de admisión para favorecer al estudiantado, realizar investigaciones sobre las características socioculturales de los estudiantes para prevenir la deserción académica.

Otras claves que el autor propone son, planificar y ejecutar actividades académicas y/o proyectos con base en temática cultural, innovar en líneas de investigación que agreguen el componente tecnológico con base en las necesidades de los estudiantes desde sus comunidades, realizar vinculación con las comunidades para promover el diálogo entre la universidad y la comunidad.

Luego de conocer posturas fundamentales en el proceso de favorecer el acceso a estudiantes miskitos a la educación superior, se esclarece el panorama del papel que debe jugar cada actor que está envuelto en este proceso, la sociedad, la institución y su comunidad y la familia.

Por ello, una de las propuestas para esta limitante es, considerar por parte de la universidad un programa de residencias estudiantiles donde haya centros regionales, para de esta forma dar una oportunidad a los aspirantes de poder llegar por estancias cortas para el proceso inicial de admisiones o tutorías y luego regresar a las mismas residencias una vez que son admitidos y por el tiempo que dure su formación académica o hasta que sus circunstancias lo permitan, cabe mencionar que el aspirante debe pasar primero por un proceso de precalificación, un estudio socioeconómico y otros factores que se consideren oportunos. Además, se propone la creación de becas específicas para población indígena y garífuna que consista en una asignación mensual para apoyarle en algunos gastos académicos sin eximir a sus padres de la responsabilidad que les corresponde. Considerando que la población indígena a nivel latinoamericano y nacional enfrenta este tipo de barreras.

En cuanto a los resultados de la subcategoría expectativas de apoyo, ambos grupos de la muestra seleccionada, acotaron la valiosa importancia de recibir por parte de la universidad un acompañamiento expedito en cuanto a los procesos de acceso e ingreso, vinculado a las tutorías del área de razonamiento verbal, redacción indirecta y a la aplicación de pruebas vocacionales antes de someterse a la prueba de aptitud. Proceso que según indicaron sería ideal que lo tomen en el último año de educación media o el año antes de someterse a la prueba de admisión. Así mismo, la población miskita espera que la universidad pueda llevar a la moskitia una de sus regionales o por lo menos la aplicación de la prueba hasta ese lugar.

En relación a lo anterior, se pueden apreciar los aportes significativos que brinda la pedagogía como una de las bases teóricas para la educación inclusiva multicultural, ya que desde esta ciencia pueden utilizarse herramientas, técnicas y métodos que permitirán identificar las mejores estrategias de abordaje para población indígena, al momento de realizar un programa de tutorías en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta; así como de aplicar test vocacionales que les permita conocer sus habilidades y potencialidades; además se espera desde este punto de vista que las instituciones logren llegar a la innovación en cuanto a la ejecución de una educación de calidad, inclusiva y equitativa (Odina, 1997).

También, es importante señalar que al conocer los resultados de esta subcategoría se contrastan con el modelo de educación global, pues este modelo apuesta por preparar a los educandos para un mundo globalizado, potenciar competencias y habilidades de los graduados a nivel de educación superior, en aras de que estos puedan competir con jóvenes de otras universidades o incluso países; dicho modelo encomia a que las instituciones de educación superior replanteen, innoven y actualicen todos sus procesos, para dar respuesta a la población con poco acceso a la universidad (Vinueza, 2014).

En este sentido, una propuesta que puede hacer cambios significativos es la de crear un programa de tutorías en las áreas que mide la prueba de aptitud académica y formar alianzas dentro de la misma institución que brinden este apoyo así como la aplicación de pruebas vocacionales que brinde al aspirante un panorama integral de sus habilidades y competencias para una determinada carrera; sumado a esto que la universidad pueda gestionar en conjunto con la secretaría de educación los medios necesarios para llevar la aplicación de la prueba de aptitud hasta el departamento de gracias a Dios.

El lograr que las autoridades universitarias realicen estudios de la factibilidad de llevar la prueba de admisión a la zona miskita, contribuiría a que muchos aspirantes miskitos no solo se queden con el deseo de estudiar en la universidad o de conformarse con no asistir por no tener las condiciones mínimas básicas de acceso e ingreso a la misma.

Existen incontables experiencias en países de Latinoamérica y Centroamérica que han dado muy buenos resultados, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras puede hacer esfuerzos conjuntos con la Universidad Pedagógica para acceder a proyectos como el ACCEDE o similares, que lo que buscan es beneficiar a los estudiantes indígenas mediante favorecer el acceso, ingreso, permanencia y egreso y así ser una institución convencional verdaderamente inclusiva en donde no solo se contabilice estudiantes indígenas o garífunas entre su comunidad universitaria sino que se ejecuten proyectos en beneficio de estos colectivos.

Puesto que Honduras esta suscrito en varios acuerdos internacionales que amparan la educación superior en igualdad de condiciones, se debe tomar en consideración esa normativa para ofrecer alternativas, flexibilizar procesos o innovar con proyectos educativos inclusivos, trabajar en equipo con las organizaciones miskitas, poner en marcha la normativa interna universitaria y comenzar a trabajar con la población indígena existente, realizar investigaciones que propongan alternativas prácticas para estos colectivos.

También es menester de la universidad aprovechar al máximo las unidades académicas que le conforman, entre ellas la Dirección de Vinculación -Sociedad cuya misión es transferir y facilitar de forma recíproca conocimiento científico, técnico y cultural, mediante el establecimiento de alianzas estratégicas. (Dirección de Vinculación Universidad-Sociedad, UNAH, 2017).

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INGRESO PARA FAVORECER EL ACCESO DE ASPIRANTES MISKITOS A LA UNAH

7.1. introducción

La educación en todos sus niveles es una herramienta fundamental en la vida de una persona, pues contribuye a su desarrollo como ser humano y su mejoramiento en los contextos en los que se desenvuelve; así mismo, la educación a nivel superior es la llave para una puerta más amplia de saberes y prácticas específicas que le permiten al estudiante, acceder al mundo laboral y generar expectativas de crecimiento a nivel profesional, personal y económico. La Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (1998) en el artículo 1 inciso b, en relación a la misión de educar y formar en este nivel, declara que es un espacio: “con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos” (p. 4).

En el caso de la educación superior para población indígena miskita en Honduras se queda corto el principio expuesto anteriormente, tal como se ha evidenciado a lo largo de la investigación, existe un divorcio entre el sistema de educación media y de educación superior, entre otros elementos significativos de barreras de tipo social, económico, cultural, tecnológico y reflejado en el poco acceso de aspirantes miskitos a la universidad y el impacto negativo que ello conlleva para la misma población miskita y para la universidad como sistema público, especialmente en un país pluri y multicultural ampliamente reconocido. De hecho, la misma UNESCO (1998) en su Declaración Mundial de la educación Superior, respecto a este tema, en su artículo 3 inciso b, señala que,

La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. (p. 5)

Cabe destacar que la educación de nivel secundario debe servir no solo para formar educandos que se postulen a la educación superior; más bien que sean profesionales debidamente orientados y formados con habilidades, aptitudes y actitudes que les permitan competir en cualquier campo laboral, ya sea en el país o en el exterior, mismo que se puede llevar a cabo con la colaboración de las instituciones de media, los padres de familia, entidades pertinentes en el proceso y las universidades, esto a su vez fortalecerá el sistema continuo de enseñanza dirigido a una educación

inclusiva para colectivos vulnerables. En consecuencia, el acceso a la educación superior debe asumir y reunir las condiciones oportunas para atender y generar acciones de acceso a poblaciones indígenas (UNESCO, 1998).

En tal sentido, una vez que se han presentado los principales resultados de la investigación, conviene retomar la pregunta que se planteó al inicio del estudio ¿Cómo diseñar una propuesta de ingreso que favorezca el acceso de aspirantes Miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras?; a partir del diagnóstico y las necesidades encontradas en las entrevistas realizadas a los participantes, se puede plantear una propuesta que oriente a que los actores principales de la institución tomen acción ante una necesidad latente para una población en condiciones de inequidad en su acceso e ingreso al sistema de educación superior y que al mismo tiempo, desde la universidad se les brinde el abordaje pertinente.

En relación a lo anterior y tal como lo planteó Olivencia (2011), la educación intercultural inclusiva permite establecer las bases para que en primer lugar, una institución llegue a comprender que es un tipo de educación diversa, equitativa e inclusiva y luego replicar este conocimiento en toda su comunidad académica que permita fortalecer valores de respeto y tolerancia ante un colectivo diferencialmente cultural, al mismo tiempo, forma y prepara a sus docentes y colaboradores en temáticas de educación intercultural.

Además, la educación intercultural en sociedades multiculturales, debe apuntar hacia educar tomando en consideración que se vive en naciones pluriculturales y que cada cultura tendrá sus particularidades, se debe construir la educación desde la cosmovisión de cada pueblo representado, que la diversidad cultural se convierta en un instrumento de aprendizaje social y que contribuya de esta manera a que los estudiantes de estas poblaciones sean fortalecidos en sus capacidades de análisis e interpretación del aprendizaje adquirido para ponerlo en práctica en su vida estudiantil y en el futuro en su campo laboral (Pibaque, Baque, Ayón y Ponce, 2018).

En relación a la idea anterior, es importante enfatizar el papel que juegan los valores que se aprenden en la familia, las instituciones educativas y la sociedad, pues son el fundamento de la inclusión, promueven el respeto por la diversidad cultural, se aprende a tolerar, mostrar empatía y solidaridad y sobre todo se robustecen las relaciones personales, todo ello hace posible que los estudiantes procedentes de pueblos indígenas se sientan cómodos en ambientes educativos heterogéneos (Pibaque et al., 2018).

Schmelkes (citado en Suárez, 2017) piensa que una verdadera propuesta enfocada en la diversidad e interculturalidad debe tener como objetivos; en primer lugar, conocer la diversidad a través de introducir los saberes y cosmovisiones indígenas en las metodologías y planes curriculares, luego, poner en práctica la convivencia con base en el respeto hacia el conglomerado que es diverso culturalmente y finalmente ser consciente que un colectivo o un individuo representante de un pueblo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje en una universidad convencional.

7.2. justificación

Tal y como se mencionó en el capítulo I del presente estudio, Honduras cuenta con la normativa legal vigente para que los colectivos indígenas y garífunas reciban educación equitativa e inclusiva en todos sus niveles, la misma universidad cuenta, como parte de su normativa legal, con una política cultural que puede dar respuesta oportuna en cuanto a mejorar las condiciones de acceso a esta población, ya que, si bien es cierto, la universidad les identifica de acuerdo al pueblo originario al que pertenecen, se queda corta en la atención a estos colectivos, porque no garantiza un acceso e ingreso en condiciones de igualdad; sumado a ello, el capítulo II evidenció que la población miskita tiene muy bajo acceso e ingreso a la universidad en relación a la cantidad de jóvenes que se gradúan de educación media. Es por esta razón, que se torna relevante generar una propuesta académica para el abordaje integral de esta población que tiene necesidades específicas educativas y particularidades culturales que le diferencian del resto de la población universitaria.

7.3. objetivo

Favorecer el acceso de los aspirantes miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras por medio de estrategias integrales basadas en sus necesidades como población vulnerada.

7.4. diseño de propuesta de ingreso que favorecerá el acceso de aspirantes Miskitos a la UNAH

A partir del diagnóstico realizado y con base en las necesidades de la muestra seleccionada de participantes, se plantea una propuesta que describe cómo debería ser el proceso oportuno de abordaje para los aspirantes miskitos en su acceso e ingreso a la universidad. Se requiere que dicho proceso, sea un trabajo coordinado e integral entre las instituciones de educación media y la universidad, tomando como base las experiencias de los aspirantes y estudiantes miskitos, sus limitantes y las expectativas de apoyo que tienen. El diseño de la propuesta se plantea a partir de las siguientes estrategias:

- a. La universidad mediante la Dirección del Sistema de Admisión (DSA), solicitará un espacio físico a través de la oficina departamental de la Secretaría de Educación en la moskitia, para llevar a cabo la aplicación de la prueba al municipio de Puerto Lempira, entre otras gestiones oportunas para su desarrollo.
- b. La DSA brindará un programa de formación a los docentes de último año de media de la moskitia, en cuanto a los procesos iniciales de acceso a la universidad para que ellos a su vez lo transmitan a sus alumnos y se familiaricen con el proceso.
- c. El Programa de Pueblos Indígenas y Garífunas coordinará junto a la carrera de letras en la universidad, un programa propedéutico de tutorías en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta, para que los aspirantes miskitos reciban tutorías mientras se encuentran en su último año de educación media.
- d. Una vez finalizado el propedéutico de tutorías, a través del Área de Orientación y Asesoría Académica de la VOAE se les aplicará una prueba vocacional para que conozcan sus habilidades, intereses, aptitudes, áreas de conocimiento, preferencias profesionales y al mismo tiempo conozcan la oferta educativa que brinda la universidad.
- e. El Programa de Pueblos Indígenas y Garífunas gestionará ante el Programa de Atención Socioeconómica y Estímulos Educativos (PASEE), en la medida de sus posibilidades, un beneficio de residencias estudiantiles con estancias cortas para los aspirantes miskitos que se someterán al proceso inicial de admisiones y, de ser admitidos, seguir gozando del beneficio hasta la culminación del pensum académico; pasando por un proceso de precalificación socioeconómica y académica, u otros elementos que el PASEE considere oportunos.
- f. De igual manera, como alternativa para aquellos que no logren el beneficio de residencia, se impulsará por medio del PASEE, la creación de una beca específica para estudiantes identificados como indígenas, entre ellos los miskitos, y que consista en una asignación monetaria mensual para apoyarles en algunos gastos académicos, sin que ello exima de responsabilidad a sus padres o tutores.

La implementación de estas estrategias, brinda una alternativa importante de inclusión en materia educativa y de acceso e ingreso a la UNAH en condiciones de equidad. Para ejecutar dicha propuesta, se requiere primordialmente de la coordinación entre el ente gestor e impulsor de la misma que es el Programa de Pueblos Indígenas y Garífunas del Área de Inclusión en la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles (VOAE), junto a otras unidades internas de la UNAH y algunos entes externos como la Secretaría de Educación.

7.4.1 descripción de actores clave y acciones a emprender

Las acciones emprendidas por estas unidades, en primer lugar, se realizan de manera conjunta entre el Programa de Pueblos Indígenas y la Oficina de la Dirección del Sistema de Admisión (DSA) en coordinación con la Oficina Departamental de la Secretaría de Educación en Puerto Lempira para llevar la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica a la zona.

Luego, se gestiona con la DSA la capacitación en el proceso de admisión a los docentes de media en la Moskitia, ya sea de forma virtual o presencial para que ellos lo reproduzcan con sus estudiantes y les den una inducción previa.

En tercer lugar, se solicita a la carrera de Letras de la universidad el desarrollo del curso propedéutico en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta para los aspirantes miskitos, así como su colaboración en impartir el curso, mediante los estudiantes en práctica de dicha carrera. Lo cual ya se ha solicitado en ocasiones anteriores y las autoridades y docentes de la carrera han apoyado dicho proceso.

En cuarto lugar, se coordina con el área de Orientación y Asesoría Académica, la cual ofrece orientación educativa, vocacional y psicopedagógica; la aplicación de las pruebas vocacionales una vez los aspirantes finalicen el curso propedéutico.

Finalmente, desde el Programa de Pueblos Indígenas y Garífunas se planifica junto al PASEE del Área de Desarrollo Humano en la VOAEE, la creación directa del beneficio de residencias estudiantiles, así como la generación de becas específicas para estudiantes miskitos.

En la tabla 7.1, se describen las acciones a emprender por el Programa de Pueblos Indígenas y Garífunas como impulsor y generador de la propuesta, así como las acciones de las unidades complementarias en el proceso.

Tabla 7.1

Actores claves y acciones a emprender de la propuesta

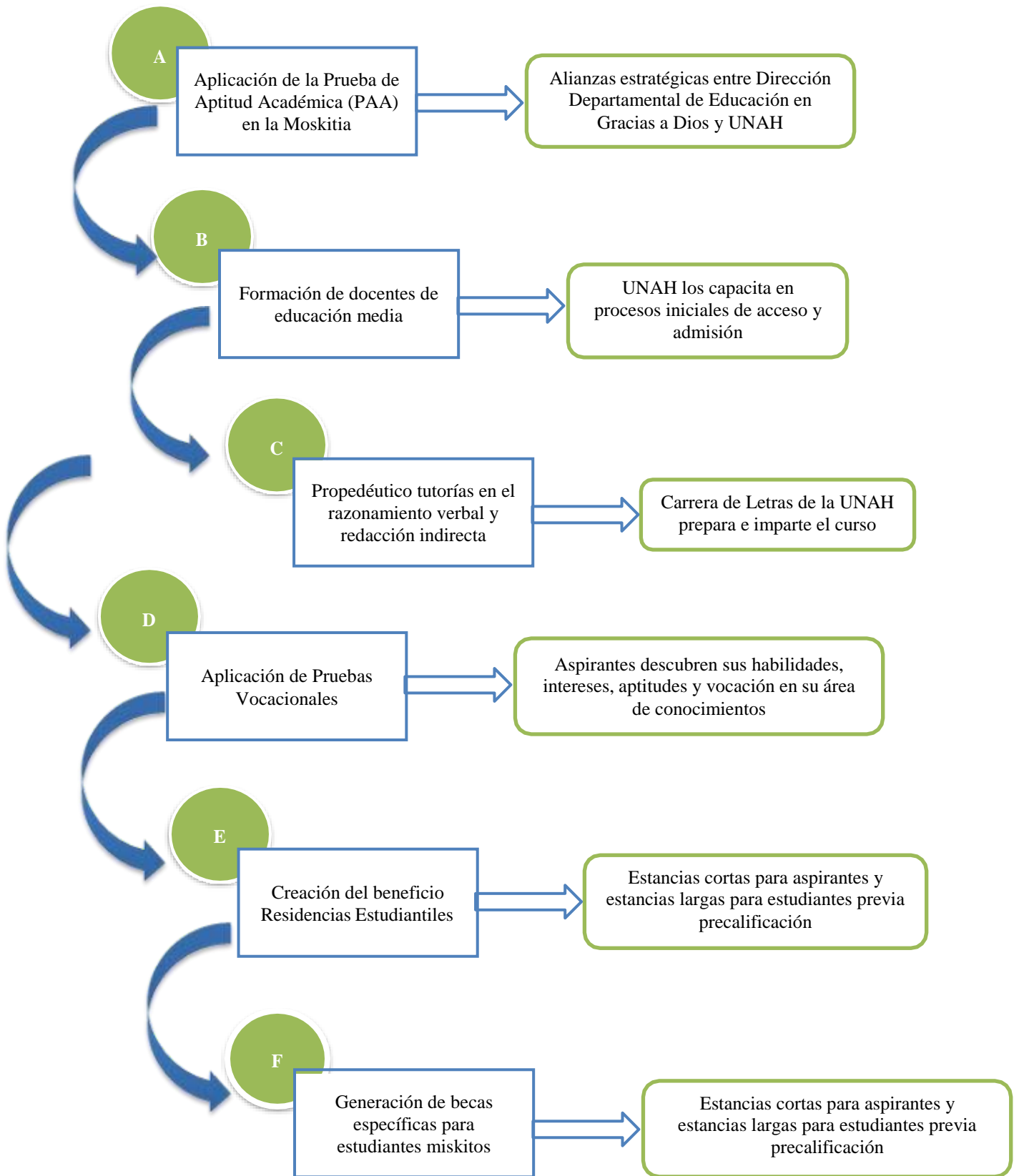
Generador de la Propuesta	Actores Complementarios	Acciones
Programa de Pueblos Indígenas y Garífunas de la VOAE	DSA y Oficina Departamental de la Secretaría de Educación en Puerto Lempira	Aplicación de la Prueba de Aptitud Académica en la Moskitia
	DSA	Capacita a los docentes de educación media en la Moskitia
	Carrera de Letras UNAH	Prepara e imparte curso propedéutico en el área de razonamiento verbal y redacción indirecta
	Área de Orientación y Asesoría Académica de VOAE	Aplica pruebas vocacionales
	Programa de Atención Socioeconómica y Estímulos Educativos de VOAE	Crea beneficio de residencias estudiantiles y genera becas específicas para población miskita

Nota: elaboración propia a partir de la propuesta planteada

Favorecer el acceso e ingreso de aspirantes indígenas miskitos a la universidad debe considerar a miembros de esta población en primer lugar, como seres biopsicosociales, luego comprender su dinámica cultural y las futuras interrelaciones con la institución y comunidad universitaria. A continuación, se presenta el esquema de la propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes indígenas miskitos a la UNAH (ver figura 7.2).

Figura 7. 2.

Esquema de propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes miskitos a la UNAH



Nota: elaboración propia, con base en el diagnóstico de necesidades de la muestra seleccionada

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES GENERALES

1. Luego de realizar la interpretación y análisis de los resultados, se concluye que se ha dado cumplimiento a los objetivos propuestos, ya que, al conocer el punto de vista de los participantes en cuanto a su experiencia y apreciación en el proceso de admisión, permitió realizar un diagnóstico sobre cómo se encuentra el acceso de la población miskita al nivel de educación superior.

2. El diagnóstico realizado a partir de las necesidades encontradas en las entrevistas desarrolladas a los aspirantes y estudiantes miskitos, han evidenciado que en la UNAH se debe fortalecer el programa de atención académica, que favorezca integralmente el acceso de aspirantes indígenas miskitos, por medio de los beneficios propuestos.

3. En relación a la experiencia que ha tenido la muestra seleccionada ha sido negativa, pues, aunque una baja cantidad de miskitos han sido admitidos, se han enfrentado a una situación que no les ha permitido comprender plenamente el proceso de admisión, acceso e ingreso a la UNAH, porque no reciben la información y preparación oportuna.

4. En cuanto a la experiencia de los aspirantes que no fueron admitidos, reprobando la PAA les desanima considerablemente e impide, en la mayoría de los casos, someterse nuevamente a esta prueba.

5. La barrera lingüística ha sido un elemento que ha marcado el poco acceso de esta población al nivel de educación superior, ya que no hay un acompañamiento específico que les permita conocer los procesos universitarios.

6. Las barreras económicas y geográficas son elementos lesivos que se encuentran inmersas en la oportunidad de los aspirantes de llegar al nivel de educación superior. Puesto que, en la moskitia, la economía principal se sustenta en la agricultura y pesca, muchos padres de familia no tienen las condiciones necesarias para que sus hijos puedan asistir a la universidad. Así mismo, la moskitia es una zona alejada de los centros universitarios, por lo tanto, constituye una zona postergada.

7. Es menester de la universidad, y de la secretaría de educación o la oficina departamental de Gracias a Dios, coordinar la gestión de la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en la zona de la moskitia, para brindar una oportunidad de acceso a este sistema en condiciones de igualdad que el resto de la población.

8. Los aspirantes y estudiantes coinciden en la importancia de recibir tutorías previo someterse a la PAA, por lo menos en el último año de educación media en ambas áreas que mide la prueba de

aptitud, sin embargo, enfatizan el área de razonamiento verbal y redacción indirecta, porque su dominio de lengua es miskito, su lengua materna.

9. Los aspirantes y estudiantes coinciden en la importancia que se les realice una prueba vocacional una vez que han recibido las tutorías. Con el fin de tener un panorama más claro en la elección de su carrera universitaria.

10. La universidad debe ser consciente de que su población estudiantil es culturalmente variada, en ese sentido tiene la responsabilidad de establecer un programa formal de tutorías en las áreas de razonamiento verbal y redacción indirecta en el campus principal y los centros regionales donde se identifica población miskita.

11. La participación directa de la Dirección de Admisiones en el estudio, es fundamental como actor clave del proceso, donde se pueden compartir algunas estrategias de abordaje sobre el acceso de la población miskita a la universidad, no obstante, ello no se pudo concretar y constituye una de las limitantes en el desarrollo de la investigación.

12. Otra limitante fue la pandemia y el paso de las tormentas Eta e Iota, que dificultaron de alguna forma la comunicación vía internet con los participantes en la zona de la moskitia. Sin embargo, se hicieron los arreglos necesarios para llevar a cabo las entrevistas con buen suceso.

13. La comunidad universitaria requiere de concientización sobre temática de inclusión y diversidad cultural; con ello se propicia un ambiente pluricultural, en aras de mantener las líneas de respeto y tolerancia evitando de esta manera, acciones de exclusión o racismo por parte de la comunidad universitaria.

14. Las unidades académicas de la universidad, no plantean, en cierta medida, investigaciones que permiten apoyar de manera directa a las poblaciones indígenas y garífunas, así como estudios sobre residencias estudiantiles con estancias cortas para aspirantes y estancias durante el tiempo que el estudiante realiza su programa de estudio en los centros regionales donde se identifique su inscripción. Tales estudios pueden brindar soluciones a una parte de la población que se encuentra en desventaja educativa.

15. En el aspecto socioeconómico, no existen becas y demás estímulos educativos orientados específicamente para apoyar a la población indígena (entre esta, la miskita) y garífuna, que les ayude en sus gastos académicos sin eximir a sus padres de la responsabilidad y de su sustento.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

1. Es necesario implementar en la universidad, las medidas oportunas para brindar un abordaje de acceso e ingreso de calidad a la población indígena y en condiciones de equidad e inclusión.
2. Se sugiere trabajar de forma coordinada con el sector externo como la Secretaria de Educación para generar alianzas que favorezcan procesos de formación preuniversitaria a los aspirantes miskitos.
3. Puesto que en la universidad existe una política cultural, es importante generar una política de inclusión que se complemente con la normativa legal institucional interna para crear y poner en marcha procesos de atención a población indígena y garífuna.
4. En aras de complementar una política de inclusión educativa a nivel superior y tomando en consideración que la universidad cuenta con la carrera de letras y una maestría en didáctica de lenguas, donde se especializan en el conocimiento de lenguas indígenas autóctonas del país, se sugiere impulsar la enseñanza de lenguas miskito y garífuna cómo clase general en los pensum academicos de carreras afines, que trabajen directamente con estas poblaciones.
5. Se recomienda formar equipos de trabajo con la Dirección del Sistema de Admisión, unidades académicas y unidad de vinculación de la universidad, que permita plantear investigaciones y proyectos en temáticas de inclusión y acceso a población indígena.
6. Se exhorta a la carrera de letras de la universidad, diseñar un programa formal de la enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes de poblaciones indígenas y garífunas que se encuentren matriculados, con el fin de fortalecer sus competencias en esa lengua, lo que vuelve accesible su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Auxume, S. G. (8 de Mayo de 2019). *Accesibilidad e inclusión de los pueblos originarios y afrodescendientes a la educación superior en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)*. Tegucigalpa, Honduras.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación* (Tercera edición ed.). Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- Bravo, R. R. (2008). *La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos*. FOLIOS, 108-119. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M. C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G.-P. (2008). *Pautas para una educación global, conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. Lisboa: Red de la Semana de Educación Global. Obtenido de <https://rm.coe.int/168070eb94>
- Cariman, G. A. (2015). *Educación intercultural bilingüe: Educación y Diversidad*. (9), 1-18. Santiago, Chile. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>
- Castillo, A. (2014). *Desafíos y nuevos paradigmas de la educación intercultural multilingüe en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras.
- Centro de Investigación y Promoción de los Derechos Humanos (CIPRODEH). (2010). *Informe nacional sobre el cumplimiento de los derechos humanos de Pueblos Indígenas y Negros de Honduras*. Tegucigalpa.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2019). *Educación Superior Inclusiva*. 1-306. Santiago, Chile. Obtenido de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- Constitución de la República de Honduras. (1982).
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris, Francia (2009).
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Parra, A. V. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos*. 1-129. Santiago, Chile. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Decreto No 170. *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Diario oficial La Gaceta, Tegucigalpa, Honduras, 15 de octubre de 1957.

- Dirección del Sistema de Admisión, UNAH. (14 de Noviembre de 2019). *Aspirantes admitidos 2019 indígenas y garífunas*. Tegucigalpa, Honduras.
- Dirección de Vinculación Universidad-Sociedad, UNAH. (2017). *Misión, Visión y Valores*. Recuperado de <https://vinculacion.unah.edu.hn/sobre-nosotros/mision-vision-y-valores>
- El Modelo Educativo de la UNAH. (Abril de 2009).
- Fitch, R. I., Parga, R. E., Sánchez, M. d., & Barrios, J. E. (2015). Modelo de Educación Holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-25. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Fundación Universitaria Iberoamericana FUNIBER. (s.f.). *Interculturalidad y Educación*. España.
- Funes, A. T. (19 de marzo de 2015). *En tres años más de 11 mil estudiantes pertenecientes a etnias ingresaron a la UNAH*. Presencia Universitaria. Obtenido de <https://presencia.unah.edu.hn/noticias/en-tres-anos-mas-de-11-mil-estudiantes-pertenecientes-a-etnias-ingresaron-a-la-unah/>
- FUNIBER, F. U. (s.f.). *Metodología de la Investigación Científica*. 1-154. (R. Carmen, & P. Silvia, Edits.) España.
- Gairín, J., Castro, D., Rodríguez, D., Barrera, A., Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior: estrategias para la intervención. 2015. Barcelona, España. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/record/132954>
- Garzón, L. P. (2007). *Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza*. Educación y Educadores, 53-60. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>
- González, J. L. (Marzo de 2003). Psicología Social y el Entramado Cultural: Un camino hacia nuevas perspectivas y desarrollos. *Boletín de Psicología*(77), 7-18. (J. L. González, Recopilador) España. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/28170888_Psicologia_social_y_el_entramado_cultural_un_camino_hacia_nuevas_perspectivas_y_desarrollos/link/00b4952299ed0ce174000000/download
- González, J. M., y Vélez, J. (2011). *Ciudadanía juvenil étnica: una aproximación a la realidad de la juventud indígena y afrodescendiente en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras.

- Hopenhayn, M. (2006). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile: Naciones Unidas. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6123/1/S0600265_es.pdf
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas, Venezuela: Fundación Sypal.
- INE. (2013). *XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda*.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *Informe sobre la educación superior en américa latina y el caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2017). *Educación superior y sociedad. Diversidades interculturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica*. Caracas, Venezuela.
- Instituto Nacional de Estadística Honduras (INE). (2020). *Indicadores por departamento*. Tegucigalpa. Obtenido de <https://www.ine.gob.hn/V3/>
- Jiménez Ramírez, Magdalena. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del termino. consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Ley de Educación Superior de Honduras. (1989).
- Ley Orgánica de la UNAH. (2004).
- Mato, D. (2015). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Contextos y Experiencias. 1-252. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Obtenido de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Educacion-Superior-y-Pueblos-Indigenas-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Normas Académicas de la UNAH. (Mayo de 2015).
- Odina, M. T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial Educación intercultural. *Revista de investigación educativa*, 15(2), 235-245. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91489>
- Olivencia, J. J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: Construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelánea Comillas*, 69(134), 5-30. Obtenido de <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/777>

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2015). Miradas sobre la educación en iberoamérica. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Madrid, España. Obtenido de <https://www.oei.es/iesme/iesme>
- Organización Internacional del Trabajo, (OIT). (27 de Junio de 1989). Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Obtenido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Declaración universal de derechos humanos*. New York, Estados Unidos de América, 10 de diciembre de 1948.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2004). Derechos humanos y discapacidad entre los pueblos indígenas: atención integral de los buzos miskitos de honduras. Gracias a Dios, Honduras. Obtenido de http://cidbimena.desastres.hn/filemgmt/files/MISKITO_Derechos.pdf
- Organización de la unidad africana. Carta Africana sobre los derechos humanos y de los pueblos. Nairobi, Kenya, 27 julio 1981.
- Pantoja Vallejo, Antonio (Coord.) (2009). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: Editorial EOS.
- Paredes, M. d. (2016). La educación intercultural. *Revista Cientific*, 1(2). doi:<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>
- Paz Maldonado, E.J (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3),1-32. [fecha de consulta 20 de mayo de 2020]. ISSN: 1409-4703. doi:10.1551aie.v18i3.34148
- Pibaque, M., Baque, L., Ayón, L., Ponce, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 153-168. doi:10.22507/rli.v15n2a12
- Política Cultural de la UNAH. (2017).
- Porras, R., & Salmerón, F. (s.f.). Informe Miradas 2015 Equidad educativa: igualdad de oportunidades, de acceso, de programas y de resultados. 1-54. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/miradas2015/doc5.pdf>.
- Quecedo, Rosario, & Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14),5-39. [fecha de consulta 15 de mayo de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>

- Rodríguez Velasco, C.L. y Pueyo Villa, S (Eds.) (s.f.). Metodología de la investigación científica. Madrid: EOS FUNIBER.
- Sampieri, R. H., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Mc Graw Hill Education.
- Schaefer, R. T. (2012). Sociología. México: McGraw-Hill. Obtenido de https://www.academia.edu/24955516/Sociologia_Schaefer_12th_1_
- Secretaría de Educación. (2017). Informe Sistema Educativo Hondureño en cifras período académico 2014-2016. Tegucigalpa, Honduras: Secretaría de Educación. Obtenido de https://www.se.gob.hn/media/files/articles/201711_usinieh_informe_estadistico_2014_2016_hbha1lq.pdf
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf
- Sedano, A. M. (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. Revista Complutense de Educación, 9(2), 101-135. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9898220101A/17334/0>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). *Educación Superior* (2019). Buenos Aires, Argentina.
- Suárez, C. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia.
- UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. París, Francia.
- UNESCO. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas. París, Francia.
- UNESCO. (2019). Liderar el ODS 4 - Educación 2030. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion>
2030#:~:text=El%20Objetivo%20de%20Desarrollo%20Sostenible,todos%20%20%20de%20aqu%C3%AD%20a%202030.
- UNESCO. (2012). Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. París, Francia.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2017). Portal UNAH . Obtenido de <https://voae.unah.edu.hn/acerca-de-la-voae/area-de-cultura-y-deportes>

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2021). Portal UNAH . Obtenido de <https://sed.unah.edu.hn/acerca-del-sed/oferta-academica>

Valenzuela, A., Galdámez, D., Barahona, F., Alas, H., Beltrán, M., Espinoza, V., ...López, G. (2017). El acceso a la educación pública de la población indígena del municipio de Nahuizalco, departamento de Sonsonate. *Revista Entorno*, 64, 124-131.

Vinueza, G. L. (2014). La Educación en el Contexto de la Globalización. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 343-354. doi:10.9757/Rhela

ANEXOS

Anexo. No.1. Entrevista aspirante indígena miskito



PROGRAMA PUEBLOS INDÍGENAS Y GARÍFUNAS ÁREA DE INCLUSIÓN CIUDAD UNIVERSITARIA

Entrevista semiestructurada a los aspirantes miskitos

Sexo: H M:

Edad:

Municipio de nacimiento:

Trabaja: Sí No ¿Dónde trabaja?

Instituto donde estudia: Público: Privado:

Carrera que estudia en el instituto de media:

Ha tenido beca de estudio: Si: No:

En qué centro universitario realizó la prueba:

Cuántas veces realizó la prueba:

Participante No.: AMNA1

Propósito: conocer su apreciación o experiencia sobre el proceso de admisión a la universidad.

Instrucciones: responder a las preguntas planteadas de forma clara y precisa.

1. ¿Cuál fue su experiencia sobre el proceso de admisión al que se sometió?
2. ¿Puede mencionar que experiencias han tenido otros jóvenes miskitos que no han sido admitidos?
3. ¿Qué limitantes puede identificar en el proceso de la prueba para ser admitido?
4. ¿Quiénes considera usted que pueden brindar apoyo en este proceso?
5. ¿Qué apoyos académicos considera que le puedan servir para aprobar el examen de admisión?
6. ¿Qué opina sobre recibir una preparación previa para someterse a la prueba de aptitud?

Anexo No.2. Entrevista estudiante miskito matriculado



PROGRAMA DE PUEBLOS INDÍGENAS Y GARÍFUNAS ÁREA DE INCLUSIÓN CIUDAD UNIVERSITARIA

Entrevista semiestructurada a estudiantes miskitos matriculados

Sexo: H: M:

Edad:

Municipio de nacimiento: Lugar de residencia:

Trabaja: Sí No:

Carrera: Jornada de estudio:

Se encuentra becado en la universidad: Si No: Tipo de beca:

En qué centro universitario realizó la prueba:

Participante No.: EMM1

Propósito: *conocer su experiencia respecto al proceso de admisión e ingreso a la universidad*

Instrucciones: responder a las preguntas planteadas de forma clara y precisa.

1. ¿Cómo fue su experiencia al realizar la Prueba de Aptitud Académica (PAA)?
2. ¿De las dos áreas que mide la prueba de aptitud, cuál fue en la que obtuvo el mejor puntaje?
3. ¿Podría describir algunos de los obstáculos que tuvo que enfrentar para poder aprobar la PAA?
4. ¿Cómo describiría el proceso de ingreso y matrícula en la universidad, tuvo alguna orientación respecto a ello y quién le apoyo?
5. ¿Qué le ayudó a escoger su carrera?
6. En su condición de estudiante indígena admitido ¿Qué recomendaciones brindaría a las autoridades universitarias para que puedan apoyar académicamente a los aspirantes previo se sometan a la prueba?

Anexo No.3. Matriz triangulación de la información aspirantes no admitidos

Excel spreadsheet showing the first part of the triangulation matrix. The table has columns for 'Categoría', 'Subtema', 'Ítem', 'APRA1', 'APRA2', 'APRA3', 'APRA4', and 'Hallazgo'. The 'Subtema' column contains two yellow cells with questions: '¿Cuál fue su experiencia sobre el proceso de admisión de que se trata?' and '¿Puede decirme que experiencia fue recibir una llamada telefónica que no fue para admisión?'. The 'Ítem' column contains corresponding questions. The 'APRA' columns contain responses from different aspirants. The 'Hallazgo' column contains the triangulated findings.

Excel spreadsheet showing the middle part of the triangulation matrix. The 'Subtema' column contains two red cells with questions: '¿Qué le costó más recibir una llamada telefónica que no fue para admisión?' and '¿Cómo se sintió al recibir una llamada telefónica que no fue para admisión?'. The 'Ítem' column contains corresponding questions. The 'APRA' columns contain responses from different aspirants. The 'Hallazgo' column contains the triangulated findings.

Excel spreadsheet showing the bottom part of the triangulation matrix. The 'Subtema' column contains two green cells with questions: '¿Qué le costó más recibir una llamada telefónica que no fue para admisión?' and '¿Cómo se sintió al recibir una llamada telefónica que no fue para admisión?'. The 'Ítem' column contains corresponding questions. The 'APRA' columns contain responses from different aspirants. The 'Hallazgo' column contains the triangulated findings.

Anexo No.5. Hoja de consentimiento informado para los participantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ Con documento de identidad _____
Domiciliado en ... casa _____
Ciudad: _____ Tegucigalpa... País: Honduras _____
Correo electrónico: _____

Declaro que:

1. He comprendido la información contenida en la hoja de información del proyecto de investigación "Propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes indígenas miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras" que me ha sido entregada y he tenido la posibilidad de resolver todas las dudas que se me hubieran planteado acerca de la participación en dicho estudio.
2. Que los datos personales que se recojan en el estudio van a ser utilizados únicamente a los efectos que persiguen los objetivos del proyecto previamente mencionado.
3. Que puedo retirarme del estudio en cualquier momento:
 - cuando quiera.
 - sin tener que dar explicaciones.
 - sin que esto repercuta negativamente.

Le informamos que sus datos personales se incorporarán a un fichero cuyo responsable es KADYE JENNIFER ANTONIO SILVA con quién podrá ponerse en contacto a través del correo electrónico kadye.antonio@unah.edu.hn o por vía telefónica llamando al 50431804237. Asimismo, le informamos que, en todo momento, usted puede acceder, rectificar, oponerse y/o cancelar los datos personales existentes en nuestras bases de datos, para lo cual podrá ponerse en contacto con el responsable del fichero.

Por último, le informamos que ocasionalmente se realizan grabaciones o fotografías que se utilizan como evidencia de justificación del proyecto en las que es posible que aparezca usted como participante, consintiendo expresamente que así sea mediante la firma de este documento.

Deseo manifestar mi voluntad de participar en el estudio titulado "Propuesta de ingreso para favorecer el acceso de aspirantes indígenas miskitos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras" y para ello firmo por duplicado el presente documento de Consentimiento informado el día _____ Miércoles 28..... de _____ Octubre..... del 2020..., quedándome con una de las copias.

Firma: 