

Desafíos de una educación inclusiva en los procesos de formación de estudiantes universitarios de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) Recinto Bluefields

Challenges of an inclusive education in the formation processes of university students at the University of the Autonomous Regions of the Caribbean Coast of Nicaragua (URACCAN) Bluefields Campus

Heidi Marizel Guillén Romero

Candidata a Doctora en Estudios Interculturales. Profesora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua.

<https://orcid.org/0000-0003-4762-653X>

heidi.guillen@uraccan.edu.ni

Recibido

13/07/2023

Aceptado

27/12/2023

William Oswaldo Flores López

Doctor en Educación. Profesor Investigador de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua.

<https://orcid.org/0000-0002-1016-1620>

william.flores@uraccan.edu.ni

RESUMEN

El derecho humano y constitucional de los nicaragüenses a una educación superior requiere de un enfoque inclusivo, al tratarse de comunidades de aprendizaje que tienen características y necesidades diferentes a las tradicionales. Solo en la costa caribe, hablar de inclusión, requiere analizar aristas de interculturalidad, discapacidad, género, privados de libertad, pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos, idiomas, culturas, cosmovisiones, calidad, pedagogías, metodologías, equidad, metodologías de enseñanzas-aprendizajes apropiadas e infraestructuras accesibles, entre otras. Esta investigación ha caracterizado los desafíos de la educación inclusiva en los procesos de formación de estudiantes universitarios de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragüense (URACCAN) Recinto Bluefields. Se trata de una investigación cualitativa sustentada en un abordaje etnográfico donde se realizaron entrevistas grupales a estudiantes y observaciones observación durante el desarrollo de las clases impartidas por los docentes. Los hallazgos del estudio informan que existen desafíos en cuanto a procesos de acceso a la educación superior, metodologías de enseñanza, aprendizaje afectivo e infraestructura accesible para una convivencia universitaria inclusiva. Se concluye que, existe corresponsabilidad de la institución y los docentes para desarrollar una educación inclusiva, sensible al reconocimiento de las diferencias, diversidades e identidades culturales para una ciudadanía responsable y sostenible, inclinada hacia la sociedad, la naturaleza y el bienestar.

PALABRAS CLAVE

Acceso; aprendizaje; educación inclusiva; infraestructura-accesible; metodología.

ABSTRACT

The human and constitutional right of Nicaraguans to higher education requires an inclusive approach, since these are learning communities that have different characteristics and needs than the traditional ones. On the Caribbean coast alone, to speak of inclusion requires analyzing issues of interculturality, disability, gender, prisoners, indigenous peoples, Afro-descendants, mestizos, languages, cultures, worldviews, quality, pedagogies, methodologies, equity, appropriate teaching-learning methodologies and accessible infrastructures, among others. This research has characterized the challenges of inclusive education in the training processes of university students at the University of the Autonomous Regions of the Caribbean Coast of Nicaragua (URACCAN) Bluefields Campus. This is a qualitative research based on an ethnographic approach where group interviews were conducted with students and observation during the development of classes taught by teachers. The findings of the study show that there are challenges in terms of access to higher education, teaching methodologies, affective learning and accessible infrastructure for an inclusive university coexistence. It is concluded that, there is co-responsibility of the institution and teachers to develop an inclusive education, sensitive to the recognition of differences, diversities and cultural identities for a responsible and sustainable citizenship, inclined towards society, nature and well-being.

KEYWORDS

Access; learning; inclusive education; accessible infrastructure; methodology.

INTRODUCCIÓN

147

La educación inclusiva responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades para reducir la exclusión de la educación y dentro de la educación (UNESCO, 2016), además, es un derecho humano y la base para una sociedad más justa (Ainscow, 2016). El propósito de este estudio fue caracterizar los desafíos de una educación inclusiva en los procesos de formación de estudiantes universitarios de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) Recinto Bluefields.

Esto implica promover proceso de igualdad y dignidad donde los estudiantes intercambian en prácticas pedagógicas inclusivas, basadas en currículos pertinentes y equitativos con ambientes afectivos, accesibles, contextuales y tecnológicos, que reconocen las diferencias, diversidades e identidades culturales para la vivencia y logro de aprendizajes para todas y todos (Guillén-Romero y Flores-López, 2023).

En la Declaración de Incheon se expresó que se debe garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para promover el aprendizaje permanente para todas y todos (UNESCO, 2016), así mismo, impulsar procesos de enseñanza interactivas y comunicativas entre estudiantes y profesores, también, la enseñanza debe estar diseñada para ser acogedora e inclusiva para el progreso del aprendizaje del estudiantado (Connell et al., 1997).

En este contexto, se hace necesario eliminar barreras que imposibiliten la asequibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y accesibilidad (Right to Education Index, 2018) para asegurar acciones, condiciones y oportunidades de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes procedentes de sectores vulnerables e históricamente excluidos (Flores-López y Rossmann-Hooker, 2022).

Al definir la educación como un derecho fundamental, se la entiende como un bien público central en el mundo. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la educación aparece en el artículo 26, párrafo 1 "Toda persona tiene derecho a la educación ya que la educación superior debe ser igualmente accesible para todos sobre la base del mérito" (ONU, 1948). La educación constituye un derecho habilitante, ya que permite el pleno ejercicio de los demás derechos, además, la educación permite el pleno desarrollo del ser humano, la construcción de sentido y valor compartido sobre la democracia, sobre la justicia social, y sobre los propios derechos humanos (González et al., 2020).

De manera similar, la UNESCO (1960) declaró que todos los estados deberían hacer que la educación superior sea igualmente accesible para todos sobre la base de la capacidad individual. Como derecho humano, la educación superior se considera como la capacidad para promover el autodesarrollo y el

florecimiento humano como base para profundizar la democracia y la cohesión social.

Este derecho está respaldado por el Objetivo de Desarrollo Sostenible [SDG4.3] sobre educación de calidad, que apunta lograr una educación equitativa e inclusiva, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanentes para todos y todas, así mismo, proporcionar un acceso equitativo a la formación profesional asequible, eliminar las disparidades de género y riqueza, y lograr el acceso universal a una educación superior de calidad (Naciones Unidas, 2018).

La Conferencia Regional de Educación Superior, conocida por sus siglas CRES, (2018), hace mención que las instituciones universitarias deben diseñar políticas públicas y modelos pedagógicos que incluyan en la formación docente contenidos transversales desde una perspectiva de respeto, inclusión y visibilización de la diversidad cultural y de la interculturalidad en América Latina y el Caribe (IESALC, 2018).

La UNESCO (2021) considera que el aprendizaje está centrado en el estudiante, haciendo hincapié en la calidad, la elección del estudiante, las habilidades y los valores. Además, impulsar habilidades para la vida y para una ciudadanía responsable, vinculada con todas las personas, cultivando una ciudadanía responsable y sostenible inclinada hacia la sociedad, la naturaleza y el bienestar. El derecho a la educación se mide mediante indicadores como asequibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y accesibilidad (Right to Education Index, 2018). En este sentido, la asequibilidad está ligada a asegurar que la educación esté al alcance de toda la población en edad de estudiar. Así, el Estado juega un papel protagónico en garantizar una educación pública gratuita y de calidad para todos los niveles de la escolaridad obligatoria, infraestructura adecuada, materiales y libros de texto, docentes calificados, entre otros (UNESCO, 2019). Mientras que la aceptabilidad está relacionada con la calidad de la educación. Se enfoca en monitorear y promover una experiencia escolar de calidad para los estudiantes, en términos de aprendizaje. En el caso de los docentes, está dirigida a sus condiciones de trabajo y libertad académica (Tomasevski, 2006). Aquí, la formación docente es relevante para trabajar con aulas diversas y la implementación de prácticas pedagógicas que no estigmaticen a los etiquetados como diferentes (Barrientos et al., 2021).

En el caso de la adaptabilidad, se relaciona con la capacidad del sistema educativo para adaptarse a sus estudiantes. Por tanto, se basa en el reconocimiento de la diversidad humana, valorándola y protegiéndola. Con ello se busca que los grupos históricamente marginados del sistema educativo formen parte del mismo, a partir de la adecuación del contexto educativo a las diversas necesidades del estudiantado (OREALC, 2013). Esta integración podría favorecer a la comunidad universitaria en su conjunto ya que ofrece oportunidades a sectores discriminados y enriquece el intercambio de experiencias en la convivencia escolar.

Para trabajar la adaptabilidad, esta debe responder a las necesidades locales y contextuales (Barrientos et al., 2021). En el caso de la dimensión accesibilidad, se refiere a la eliminación de cualquier barrera de acceso a la educación en todos los niveles. Dentro de las barreras, el nivel socioeconómico es probablemente una de las variables más significativas a la hora de explicar la desigualdad de acceso, especialmente a una educación de calidad (Barrientos et al., 2021).

Así mismo, Nicaragua trata de garantizar una educación superior inclusiva, intercultural, de calidad y pertinente, al servicio del pueblo, las comunidades urbanas y rurales, población multiétnica y multicultural a través de una oferta académica diversa para la formación de los talentos humanos del país (GRUN, 2021). El CNU (2023) promueve un modelo educativo centrado en el aprendizaje de la persona, familia y comunidad para desarrollar competencias ciudadanas y profesionales.

Estas competencias implican proponer soluciones a las demandas de la sociedad del siglo XXI y lograr romper todas las brechas y desigualdades existentes. Por ello, es necesario avanzar en el (i) conocimiento y aprendizaje a partir de experiencias; (ii) sensibilidad para ayudar y apoyar a la comunidad; (iii) las necesidades, historia, resistencia por los derechos y el territorio; y (iv) el diálogo como medio para eliminar la discriminación (González-Machado y Santillán-Anguiano, 2021).

Por lo tanto, se ha definido que el objetivo del artículo es caracterizar los desafíos de una educación inclusiva en los procesos de formación de estudiantes universitarios de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) Recinto Bluefields.

MATERIALES Y MÉTODOS

Metodología de Investigación

El presente estudio se enmarca en la metodología cualitativa porque es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas (Sandín, 2003) y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Bisquerra, 2009). Mientras que su abordaje es etnográfico porque está relacionada con los estudios socioculturales de los pueblos, pero se puede utilizar para estudiar a grupos más reducidos, dentro de la misma cultura (Creswell, 1998).

Por ejemplo, la comunidad universitaria, como en el caso de esta investigación, en la que se trata de caracterizar los desafíos de inclusión que enfrentan los estudiantes en la educación superior en cuánto a acceso, metodología de enseñanza, aprendizaje afectivo; e infraestructura universitaria accesible. Por

ello, la etnografía ayudará a interpretar de la forma más pura posible sin interferir en el desarrollo cotidiano de las personas en esa cultura (Creswell, 2007).

Participantes

En esta investigación se observaron la práctica educativa de diez docentes de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense – Recinto Universitario Bluefields con independencia de género durante semestre académico. Así mismo, se seleccionaron por conveniencia a estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje para ser entrevistado en un espacio grupal. Además, se observaron los escenarios académicos de las instalaciones universitarias.

Los criterios de inclusión se llevaron a cabo mediante el cumplimiento de los siguientes elementos: (a) personal docente; (b) estudiantes activos; (c) espacios académicos; e (d) interés en participar en el estudio. Además, las estudiantes y docentes dieron su consentimiento, previo, libre e informado, así como, la autorización de las autoridades universitarias.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Desde esta perspectiva, esta investigación caracteriza los desafíos de una educación inclusiva en los procesos de formación de estudiantes universitarios, para ello, se realizaron entrevistas grupales y procesos de observación de las cualidades de la universidad, hasta las características de cada estudiante y docente en su vivencia educativa.

Para recolectar la información se optó por la técnica de la observación y la entrevista grupal. La observación es un registro confiable y válido de comportamientos y conductas manifiestas que busca describir personas, situaciones o culturales en su espacio natural (Flick, 2014). Quién investiga describe los detalles de los ambientes en que se desarrolla la investigación usando todos los sentidos (Hernández et al., 2014). De esta forma, se busca lograr una descripción detallada del todo, puesto que cualquier dato puede ser considerado para comprender mejor la realidad desde las cualidades de la Institución de Educación Superior, hasta las características de cada estudiante y docente en su vivencia educativa.

La entrevista grupal, ayudó a conocer perspectivas individuales, en tanto la propia interacción con el grupo obliga a asumir papeles en el comportamiento que a menudo un correlato en la vida real (Amezcuá, 2003).

Etapas de la investigación

Para responder al de investigación se desarrolló una reflexión sobre los desafíos de la educación inclusiva y el diseño de un proyecto de investigación. El proceso de recolección de información desarrollado fue presencial, y garantizando todos principios éticos y la calidad del dato.

La entrevista grupal se realizó a través de sesiones grupales con estudiantes para que hablen sobre sus vidas y experiencias educativa tanto en el aula como en la Universidad mediante discusiones abiertas y libremente fluyentes. La utilización de la observación y la entrevista grupal permitió la triangulación metodológica. En este sentido, el proceso inicio con la transcripción de los datos de la observación y la entrevista grupal, posteriormente, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis de contenido (Voynnet, 2012) mediante la codificación de las unidades de significado de los textos (Blais y Martineau, 2006).

El proceso de triangulación supuso el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su propósito es verificar las tendencias en un determinado grupo de observaciones. La confrontación de los datos puede estar basada en criterios espaciotemporales y niveles de análisis (Paredes-Curin, 2016).

El proceso de codificación se inició con el análisis de cuatro categorías previas de acceso a la educación superior (Flores-López y Rossmann-Hooker, 2022); metodologías de enseñanza (Orkwis y Mclane, 1998); aprendizaje afectivo (Harrison et al., 2003); e infraestructura universitaria (EIDD, 2004). De esta primera codificación surgen subcategorías de análisis que se puede visualizar en la Tabla 1.

Los desafíos de inclusión en la formación universitaria se relacionan con el acceso a la educación universitaria; metodologías de enseñanza accesibles; proceso de aprendizaje afectivo y la infraestructura universitaria accesible.

Tabla 1.
Categorías de investigación

Categorías	Subcategoría
Acceso a la educación universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones y oportunidades de acceso • Acciones de acompañamiento para la permanencia • Acciones de acompañamiento para la graduación
Metodologías de enseñanza accesible	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación didáctica de la enseñanza • Metodologías y estrategias de enseñanza • Recursos y materiales educativos accesibles y afectivos. • Liderazgo pedagógico inclusivo
Aprendizaje afectivo y accesible	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación de los contenidos curriculares • Valoración del interaprendizaje del estudiantado • Dominio de lenguaje de técnico
Infraestructura universitaria accesible	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura accesible • Comunicaciones accesibles (señalización) • Dispositivos accesibles • Protocolos de gestión de riesgo

Nota: Procesamiento de la información a partir del trabajo de campo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Acceso a la educación universitaria

Las instituciones educativas ahora tienen la tarea de preparar a los estudiantes para carreras cambiantes y aprendizaje a lo largo de toda la vida (Draaisma et al., 2018). En consecuencia, *“es necesario crear espacios de asesoría y acompañamiento para el ingreso a la universidad, porque, hay estudiantes que no saben que quieren estudiar”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023). Las asesorías y acompañamientos para el ingreso a la universidad preparan al estudiante para afrontar los desafíos de la educación superior,

Por tanto, se deben asegurar condiciones pertinentes y acciones afirmativas para el ingreso, permanencia y graduación en las universidades, sin ningún tipo de discriminación, racismo o violencia, priorizando la participación de los sectores más vulnerables e históricamente excluidos (Flores-López y Rossmann-Hooker, 2022), además, *“mejorar la oferta académica de la universidad porque debe responder a nuestros intereses profesionales y modalidades de estudios”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023). Las instituciones educativas deben tomar en cuenta en su oferta académica el currículo, la demanda de los estudiantes la familia y la comunidad. Por ello, es importante asesorar a los estudiantes sobre cómo tomar decisiones para el diseño de su vida profesional (Magee, Kuijpers, y Runhaar, 2022).

En este sentido, las universidades deben crear las mismas condiciones y las oportunidades de acceso y permanencia para todos, independientemente de su condición social, económica, étnica, género, lingüística, sensorial y discapacidad (Flores-López y Rossmann-Hooker, 2022), por ejemplo, *“la disponibilidad de programas de becas; programas de emprendimiento e innovación; y la vinculación con empresas para realizar prácticas profesionales”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023).

Las becas son en la mayoría de los casos, la única opción del estudiante a acceder a una educación superior, mientras que los programas de innovación y emprendimiento aportaría a la empleabilidad y desarrollo con identidad. La vinculación de las empresas privadas e instituciones gubernamentales con la universidad aportan experiencias y visión empresarial, elementos tan indispensables para la diversidad de población estudiantil y su inclusividad.

El seguimiento que ejercen los coordinadores de áreas académicas es fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales, sin embargo, *“no apoyan, no brindan orientaciones; no motivan y no acompañan los procesos de aprendizaje, además, las formas de culminación de estudio son complejas y caras”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023), por ello, *“muchos estudiantes no logran culminar sus estudios”* (Observación, 2023).

El acompañamiento institucionalizado de la universidad es una de las principales demandas de las comunidades de aprendizaje, aportan motivaciones extrínsecas que se materializan en profesionales que aportan al desarrollo de sus comunidades y del país. De esta manera se evitarían los factores asociados a la deserción universitaria (Flores-López y Auzmendi-Escribano, 2018) y *“tampoco alcanzan empleos en su campo profesional”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023).

Metodologías de enseñanza accesible

En esta categoría se visualiza la planificación didáctica de la enseñanza centrada en el desafío de reconocer la diversidad de aprendizaje, es decir, una planificación flexible, accesible e inclusiva para todo el estudiantado (Verdugo-Alonso y Rodríguez-Aguilella, 2012), aunque, *“a veces no se entienden los contenidos curriculares, debido que, los docentes comparten una planificación sin una lógica para aprender, sinceramente no comprendemos que hacer con toda la información socializada”* (Entrevista Grupal de Estudiantes 2023).

Elementos poco considerados en la pedagogía clásica como el idioma, procedencia, ruralidad, acceso a la tecnología y dispositivos inteligentes, se conjugan con la manera tradicional y poco comprometida de algunos docentes que requieren procesos de sensibilización y formación son identificados por la literatura y los informantes claves. Por lo que el acompañamiento y revisión de la micro planificación educativa son requeridos,

Conjuntamente, *“no planifican actividades que estimulen el aprendizaje de los estudiantes”* (Observación, 2023), por consiguiente, los docentes no son capaces de diseñar actividades y materiales instructivos que permitan que los objetivos de aprendizaje estén al alcance de los estudiantes que tienen entre sí amplias diferencias en sus habilidades para ver, escuchar, hablar, moverse, leer, escribir, entender, atender, organizarse, recordar e interactuar en el aula de clases (Orkwis y Mclane, 1998, p. 9). Un desafío común es la de construir aprendizajes significativos y participativos.

Además, *“la planificación de los procesos de prácticas en la modalidad a distancia no existe”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023), las prácticas son indispensables en la formación de profesoras y profesores (García y Valencia-Martínez, 2014), porque, *“los estudiantes de ciencias de la educación son docentes empíricos y necesitan una apropiación práctica de los contenidos curriculares”* (Observación, 2023).

La disponibilidad de formación que responde a la inclusividad se ubica en una educación a distancia que no deja de presentar desafíos tangibles como el afianzamiento de la práctica profesional y el aprender haciendo. El empirismo mismo, es un desafío para el aprendizaje, porque toca desaprender ejercicios arraigados en la práctica. Los nuevos conocimientos requieren de compromiso, profesionalismo, motivación y voluntad.

De esta manera, los conocimientos teóricos se nutren de las experiencias prácticas que se derivan de las acciones docente de la vida cotidiana (Jiménez, 2012). También, *“en la planificación no se incluyen las tecnologías de la información y comunicación, no tenemos acceso y conocimiento de las tecnologías, y la universidad, no brinda cursos de capacitación por la modalidad que estudiamos”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023).

El poco acceso, uso y conocimiento a las tecnologías se puede traducir a brecha digital (Hu, Gongs, Lai y Leung, 2018), los estudiantes de áreas rurales tienen más dificultades para contar con los recursos tecnológicos que los estudiantes de áreas urbanas, especialmente cuando se trata de buenas conexiones a internet, razón por la cual existe una mayor brecha digital entre los estudiantes (Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez, 2018), consecuentemente, *“los docentes no cumplen con la planificación de los contenidos curriculares y no logran desarrollar los objetivos de aprendizaje”* (Observación, 2023).

La ruralidad y la diversidad cultural, lingüística, étnica y de género, su mezclan en un crisol de nuevos desafíos en carreras, asignaturas y prácticas preprofesionales que requieren el desarrollo de habilidades digitales. La migración digital es un proceso que presenta resistencia a procesos tradicionales de aprendizaje, y supone un mayor esfuerzo por parte del docente en la formación de capacidades, habilidades y valores, para construir un capital humano con calidad, competitivo y con capacidad.

Las metodologías y estrategias de enseñanza depende de la creatividad, la innovación y el pensamiento no convencional del profesorado (Al Hashimi et al., 2021), no obstante, existen desafíos en la enseñanza universitaria, por ejemplo, *“los docentes utilizan metodologías educativas tradicionales como el dictado y establecimiento de preguntas orientadoras”* (Observación, 2023), además, *“existe poco dominio pedagógico en los docentes para socializar conocimiento”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023).

Así mismo, *“los docentes no promueven estrategias colaborativas que estimulen las capacidades intelectuales de los estudiantes”* (Observación, 2023), sin embargo, es necesario avanzar en metodologías inclusivas que propicien el aprendizaje colaborativo (Aristizábal et al., 2017), resolución colaborativa de problemas, agrupamientos heterogéneos y enseñanza eficaz para la atención personalizada (UNESCO, 2005), en la formación universitaria.

Así como, profundizar en estrategias que dinamicen los contenidos curriculares centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Skrebneva, 2015), y en acciones inclusivas que faciliten la enseñanza multinivel (Ruíz, 2008) y el diseño universal del aprendizaje (Orkwis y Mclane, 1998).

Los recursos y materiales para el desarrollo de los conocimientos, saberes y prácticas son elementos esenciales para la formación universitaria inclusiva, por ejemplo, las clases prácticas de los estudiantes de ciencia, tecnología y

medio ambiente se tienen que desarrollar en una unidad de producción de la universidad para potenciar el aprendizaje experiencial, sin embargo, *“los estudiantes no tienen acceso a laboratorios naturales (finca experimentales) propios para realizar clases prácticas”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023) Así mismo, *“no hay acceso a dispositivos tecnológicos (GPS) o sistema de información geográfico (SIG) para la fase de campo”* (Observación, 2023), se suma que *“no se invitan a expertos de instituciones y sabios para establecer espacios de diálogo vinculado a nuestros estudios, así mismo, “los docentes solamente comparten videos pero no responden a nuestro contexto experiencial de las carreras”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023).

Por consiguiente, *“las vivencias prácticas de los conocimientos teóricos no son coherente con lo establecido en los diseños curriculares”* (Observación, 2023) que enfatizan la importancia de aprender haciendo a partir de la experiencia vivida para la adquisición de conocimientos (Sousa et al., 2023).

El liderazgo pedagógico de los docentes permite realizar un acompañamiento inclusivo enfocado en el *“fomento de la equidad e igualdad en el aula de clases donde interactúan estudiantes oyentes, sordos o con problemas de audición procedentes de pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizo”* (Observación, 2023), el liderazgo se asocia con la promoción de la equidad (Precey, 2011) y por una naturaleza colaboración (Kugelmass y Ainscow, 2004), por ello, *“los docentes promueven procesos colaborativos entre los estudiantes para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023).

Esta integración contribuye a mejorar el rendimiento académico y el crecimiento social de los estudiantes (Alshutwi et al., 2020), sin embargo, *“cuando no llega el intérprete al aula de clases, la participación de los estudiantes sordos o con problemas de audición es nula e incluso se retiran de clases”* (Observación, 2023), esto indica que los estudiantes sordos no son parte de los grupos colaborativos de clases, sino un grupo específico que operaba de forma autónoma, siendo protegido y fortalecido (Tsoumas, 2016). Entonces, las condiciones de equidad e igualdad para la apropiación de los contenidos curriculares, existe solamente, cuando el intérprete (docente líder) acompaña a los estudiantes sordos o con problemas de audición en el aula de clases.

Aprendizaje afectivo y accesible

El aprendizaje afectivo fomenta la apropiación de los contenidos curriculares a través de experiencias vividas concretas que ayudan a los estudiantes a pasar del aprendizaje superficial al profundo (Harrison et al., 2003), activando la imaginación de los estudiantes y promoviendo las habilidades de pensamiento reflexivo y crítico (Holton, 2017).

Sin embargo, [...] *“no existen vivencias de los contenidos curriculares, las tareas asignadas no se relacionan con las clases compartidas por los docentes”*

(Entrevista Grupal de Estudiante, 2023), a su vez, las relaciones socioculturales y discursiva, vinculadas a las experiencias de aprender (León-Corredor et al., 2020) no se manifiestan porque [...] *“no entendemos el significado de las palabras, el lenguaje es bastante técnico”* (Entrevista Grupal de Estudiante, 2023).

Debido que las condiciones para la participación, activa y permanente de estudiantes y profesores desde un ejercicio interactivo para la co-construcción del conocimiento (León-Corredor et al., 2018) no se cumple, a causa de [...] *“pocas metodologías de aprendizaje para trabajar con los estudiantes sordos o con problemas de audición”* (Observación, 2023).

Con base en estas limitaciones de los estudiantes sordos o con problemas de audición, *“los docentes dependen del interprete – lenguaje de señas – como método manual”* (Entrevista Grupal de Estudiante, 2023) no hay un aprendizaje activo centrado en métodos modernos como el speech reading y entrenamiento auditivo (Al Hashimi, et al., 2021), en consecuencia, [...] *“a veces no se pone atención en las clases y las habilidades de autoestudio no son muy buenas”* (Entrevista Grupal de Estudiante, 2023).

Por ello, los docentes necesitan brindar actividades educativas que sean adecuadas a las capacidades y necesidades de los estudiantes, apoyando la educación con experiencias visuales, táctiles y motoras diversas, además de interactuar en grupos colaborativos para cumplir con los contenidos curriculares (Wapling, 2016; Alasim, 2018).

De este modo, promover en el estudiantado procesos de activación de su propio aprendizaje en términos de cognición, motivación, afecto y comportamiento (Persico et al., 2015) para convertirse en un miembro independiente y activo de una comunidad de aprendizaje que colabora en la construcción de conocimientos, al mismo tiempo que los valida a través de la práctica (Passarelli et al., 2022).

Infraestructura universitaria accesible

Las Instituciones de Educación Superior de Nicaragua, tienen que ajustarse a la Normativa Técnica 12006-04, que establece los lineamientos de accesibilidad para todas aquellas personas que por diversas causas de forma permanente o transitoria se encuentran en situación de limitación o movilidad reducida (Gaceta, 2004), es decir, diseñar ambientes de aprendizaje que incorporan la diversidad humana, la interculturalidad, la inclusión y la igualdad para comprender y entender el entorno social (EIDD, 2004), así mismo, [...] *“los estudiantes aprenden y salen de dudas en un entorno más agradable porque se fomenta la confianza con los docentes”* (Entrevista Grupal de Estudiantes, 2023). Además, todo estudiante tiene el derecho a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones, lo que conlleva al reto de diseñar ambientes que puedan satisfacer las necesidades educativas, atendiendo las características particulares, desde un diseño con perspectiva holística (Guerrero-Dávila y Páramo-Herrera, 2015).

Sin embargo, la institución cuenta con el desafío de avanzar en el mejoramiento de las tipologías arquitectónica vinculadas con el “acceso, circulación, escaleras, ventanas, puertas, iluminación de aulas; ergonomía; acústica; comodidad térmica; información posicional e información direccional (autorelieve y braille); unidades sanitarias, duchas, grifos y lavamanos accesible y debidamente señalizada; áreas de espera o descanso” (Observación, 2023).

Se evidencia que los resultados de los desafíos en la educación inclusiva de los procesos de formación de los estudiantes universitarios en URACCAN Recinto Bluefields, se deben abordar en un enfoque interdisciplinario a través de elementos pedagógicos interculturales. La discusión se centra en la implementación de estrategias para mejorar la accesibilidad y adaptación de los programas académicos pertinentes para la implementación de la educación equitativa, además de garantizar la participación activa de la comunidad universitaria y políticas inclusivas para superar obstáculos encontrados.

CONCLUSIONES

Esta investigación contribuye a caracterizar los desafíos de una educación inclusiva que enfrenta los estudiantes en los procesos de formación universitaria en cuanto a acceso, metodología de enseñanza, aprendizaje afectivo; e infraestructura universitaria accesible. Los resultados muestran que el acceso a la educación superior se centra en el aseguramiento de condiciones pertinentes y acciones afirmativas que brinden oportunidades para todos (Meyer et al., 2013). Concluimos que mediante procesos de orientación vocacional que faciliten a los estudiantes seleccionar carreras para potenciar sus relaciones interpersonales (Thornton, 2010) y alcanzar una vida profesional exitosa (Öztemel, 2013), además, establecer políticas educativas accesibles y horizontales (McCowan, 2015) para el ingreso, permanencia y graduación en la educación superior priorizando la participación de los sectores más vulnerables e históricamente excluidos.

Otro de los desafíos en la formación universitaria es la falta de metodologías de enseñanza flexibles, accesibles e inclusivas, los docentes no diseñan actividades y materiales instructivos estimulantes que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje contemplados en la micro planificación curricular (Orkwis y Mclane, 1998).

Además, el profesorado crea una brecha digital entre los estudiantes por el poco acceso, uso y conocimiento de las tecnologías en su práctica docente (Hu, Gongs, Lai y Leung, 2018). Aunque, se promueven procesos colaborativos, los estudiantes sordos trabajan de forma autónoma por falta de un intérprete en el aula de clase (Tsoumas, 2016). Pero, cuando los intérpretes acompañan a estos estudiantes en el aula se logra la equidad e igualdad en la adquisición de los contenidos curriculares, esta integración contribuye a mejorar el rendimiento académico y el crecimiento social de los estudiantes (Alshutwi et al., 2020).

Si bien, se impulsa el aprendizaje afectivo y accesible para que los estudiantes aprendan mejor los contenidos curriculares a través de experiencias concretas (Harrison et al., 2003), que activen la imaginación y el pensamiento reflexivo y crítico (Holton, 2017). No obstante, las tareas y las clases no están vinculadas, lo que dificulta el aprendizaje, se suma, la falta de comprensión del lenguaje técnico y el poco uso de métodos modernos como el *speech reading* y el entrenamiento auditivo (Al Hashimi, et al., 2021).

conjuntamente, no se promueven relaciones socioculturales y discursivas para el empoderamiento del aprendizaje (León-Corredor et al., 2020). Entonces, para mejorar los procesos de aprendizaje, los docentes deben crear actividades educativas empleando experiencias visuales, táctiles y motoras diversas (Waping, 2016; Alasim, 2018), así como, fomentar el trabajo colaborativo para la activación cognitiva, motivacional, afectiva y comportamiento del estudiantado (Persico et al., 2015) para convertirse en miembros activos de una comunidad de aprendizaje que construye conocimientos para la vida a través de la práctica (Passarelli et al., 2022).

En relación con la infraestructura accesible, las Instituciones de Educación Superior de Nicaragua deben ajustarse a la Normativa Técnica 12006-04, que garantiza la accesibilidad para personas con limitaciones de movilidad (Gaceta, 2004). Se busca diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos y accesibles (Bravo et al., 2018), fomentando la confianza entre docentes y estudiantes (EIDD, 2004).

Todos los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones, lo que implica diseñar ambientes que satisfagan las necesidades educativas desde una perspectiva holística (Guerrero-Dávila y Páramo-Herrera, 2015). Es claro, entonces, que hay una responsabilidad por parte de las instituciones de educación superior y el profesorado para desarrollar una educación inclusiva en los procesos de formación universitario.

Esto requiere de impulsar currículos pertinentes y acciones afirmativas mediante metodologías de enseñanza en ambientes de aprendizaje afectivos y accesible que faciliten la construcción de interaprendizaje a lo largo de toda la vida, sensibles al reconocimiento de las diferencias, diversidades e identidades culturales para una ciudadanía responsable y sostenible, inclinada hacia la sociedad, la naturaleza y el bienestar.

Los hallazgos muestran iniciativas para estimular las reflexiones sobre las iniciativas de acceso (acceso, permanencia y graduación), metodologías de enseñanza, aprendizaje e infraestructura universitaria que los estudiantes universitarios tiene que vivenciar en su educación.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al proyecto de Sabidurías y Conocimientos de los pueblos que resignifican la educación superior intercultural inclusiva (2022-2026) auspiciado por Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH) vinculado con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *NZ J Educ Stud* 51, 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Al Hashimi, S. A., Sadoun, J., Almahoozi, Y., Jawad, F., y Hasan, N. (2021). Examining perceptions of inclusion of deaf and hard-of-hearing students in art and design higher education in Bahrain. *Cogent Arts y Humanities*, 8(1), 1960698. <https://doi.org/10.1080/23311983.2021.1960698>
- Alasim, K. N. (2018). Participation and interaction of deaf and hard-of-hearing students in inclusion classroom. *International Journal of Special Education*, 33(2), 493-506.
- Alshutwi, S. M., Ahmad, A. C., y Lee, L. W. (2020). The impact of inclusion setting on the academic performance, social interaction and self-esteem of deaf and hard of hearing students: Systematic review and meta-analysis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 248-264. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.14>
- Amezcu, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 13(2), 112-117. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(03\)73791-7](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73791-7)
- Aristizábal, L. F., Cano, S., Collazos, C. A., Solano, A., y Slegers, K. (2017). Collaborative learning as educational strategy for deaf children: Systematic literature review. Proceedings of the XVIII International Conference on Human Computer Interaction. New York: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3123818.3123830>
- Barrientos, J., Rojas, M. T., Tabilo, I., y Bodenhofer, C. (2021). Right to education and educational inclusion of LGTB+ youth in Latin America and the Caribbean. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August - December), 140. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.7256>
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Blais, M., y Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bravo-Osorio, F., León, O., Castiblanco, A. y Alfonso, G. (2018). Metodología de Diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles con Incorporación de Afectividad. Proyecto ACACIA. <https://acacia.red/udfjc/>

- Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior. Córdoba: UNESCO.
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., ... y Vanderheiden, G. (1997). The principles of universal design. Retrieved January 11, 2005.
- Consejo Nacional de Universidades. (2023). Plan Nacional de Educación Universitaria. Managua: CNU.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions [Investigación cualitativa y diseño de investigación. Elegir entre cinco tradiciones]*. Londres: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquire y research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Draaisma, A., Meijers, F., y Kuijpers, M. (2018). Process description of a dialogue-focussed intervention to improve career guidance policy in three schools. *Australian Journal of Career Development*, 27(1), 40–53. <https://doi.org/10.1177/1038416217744217>
- European Institute for Design and Disability. (2004). *The EIDD Stockholm Declaration*. Estocolmo: European Institute for Design and Disability.
- Flick, U. (2014). An introduction to qualitative reserch. Berlín: Sage.
- Flores-López, W. O., y Auzmendi-Escribano, E. (2018). Actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza universitaria y su relación con las variables género y etnia. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(3), 231–251. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8000>
- Flores-López, W., y Rossmann-Hooker, T. Digital divide: A study with Indigenous and Afro-descendant peoples from Zimbabwe, Colombia, and Nicaragua. Oslo: SAIH.
- Gaceta. (2004). Norma técnica obligatoria de accesibilidad para todas aquellas personas que por diversas causas de forma permanente o transitoria se encuentran en situación de limitación o movilidad reducida. Managua: Gaceta.
- García, M., y Valencia-Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.
- Gobierno de Reconciliación de Unidad Nacional. (2021). Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano. Managua: GRUN.
- González-Machado, E. C., y Santillán-Anguiano, E. I. (2021). Prácticas educativas e interculturales como proceso formativo de jóvenes estudiantes de educación superior. *Ciencia E Interculturalidad*, 29(02), 24–40. <https://doi.org/10.5377/rci.v29i02.13311>
- González, J., Carrasco, R., Bodenhofer, C., y Silva, V. (2020). Constituyamos otra educación. Una mejor sociedad es posible: 10 nudos constitucionales en educación y experiencias internacionales destacadas para inspirar el debate nacional. SUMMA y GI-ESCR. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2020/10/CONSTITUYENTE-DOC_FINAL_PAG.pdf
- Guerrero-Dávila, E., y Páramo-Herrera, S. (2015). Educación superior inclusiva: Una aproximación al diseño de aulas asistivas. *Horizontes Pedagógicos*,

- 17(1), 104-117. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/17109>
- Guillén-Romero, H., y Flores-López, W. (2023). Pedagogical practices of university teaching staff and their relationship with inclusive education. *Science and Interculturality*, 32(01), 57- 67. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v32i01.16233>
- Harrison, M., Short, C., y Roberts, C. (2003). Reflecting on reflective learning: The case of geography, earth, and environmental sciences. *Journal of Geography in higher education*, 27(2), 133-152. <https://doi.org/10.1080/03098260305678>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill: México.
- Holton, M. (2017). "It was amazing to see our projects come to life!" Developing affective learning during geography fieldwork through topophilia. *Journal of Geography in higher education*, 41(2), 198-212. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1290592>
- Hu, X, Gong, Y., Lai, C. y Leung, F. (2018). The relationship between ICT and student literacy in mathematics, reading, and science across 44 countries: A multilevel analysis. *Computer and Education*, 125, 1-13.
- Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe – IESALC. (2018). Plan de Acción 2018-2028: III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba: IESALC-UNESCO. https://drive.google.com/file/d/1Mr_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 238-252.
- Kugelmass, J., y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs*, 4(3), 133-141. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x>
- León-Corredor, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F. y López, H. (2018). *Fundamento Conceptual Ambientes de Aprendizaje*. <https://acacia.red/udfjc/>
- León-Corredor, O., Novoa, G., Bravo-Osorio, F., Romero-Cruz, J., y López-Jiménez, H. (2020). *Fundamento conceptual ambiente de aprendizaje. En Ambientes de aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios (61–77)*. Bogotá: UD-Editorial.
- Magee, M., Kuijpers, M., y Runhaar, P. (2022). How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance y Counselling*, 50(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948970>
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 645-665. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- Meyer, H., St-John, E., Chankseliani, M., y Uribe, L. (2013). Fairness in Access to

- Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice. Rotterdam: Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-230-3>
- Molina-Pacheco, L. E., y Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis y Saber*, 9(21), 75–98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3tEuTPQ>
- OREALC. (2013). El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia. *Santiago de Chile: OREALC/UNESCO*.
- Orkwis, R., y McLane, K. (1998). A Curriculum Every Student Can Use: Design Principles for Student Access. ERIC/OSEP Topical Brief.
- Öztemel, K. (2013). An investigation of career indecision level of secondary school pupils: Relationships with personal indecisiveness and anxiety. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2, 46–58.
- Paredes-Curin, C. (2016). Problem-based Learning (PBL): A Teaching Strategy of Environmental Education, in Cañete Municipal School Students. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.6>
- Passarelli, M., Dagnino, F. M., Persico, D., Pozzi, F., y Manganello, F. (2022). Gamification and support to self-regulation as a means to promote practice sharing for teacher professional development (Ludificación y fomento de la autorregulación para incentivar el intercambio de prácticas docentes en el desarrollo profesional del profesorado). *Culture and Education*, 34(4), 800-835. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102291>
- Persico, D., Milligan, C. y Littlejohn, A. (2015). La interacción entre el aprendizaje profesional autorregulado y la práctica laboral de los docentes. *Procedia-Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 191, 2481 – 2486. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.590>
- Precey, R. (2011). Inclusive leadership for inclusive education-the Utopia worth working towards. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarzadzanie*, 2, 35-44.
- Right to Education Index. (2018). *Comments to the Right to Education Index – Chile 2018*.
- Ruiz, R. (2008). Plans multiples i personalitzats per a l' aula inclusive. Vic: Eumo Editorial.
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Skrebneva, L., V. (2015). Guidelines to Curriculum Adaptations to support deaf learners in Inclusive Secondary Schools. University of South Africa, Pretoria. <http://hdl.handle.net/10500/19838>
- Sousa, A., Mavis, B., Laird-Fick, H., DeMuth, R., Gold, J., Emery, M., ... y Wagner, D. (2023). Learning by doing and creation of the shared discovery curriculum. *Medical Education Online*, 28(1), 2181745. <https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2181745>
- Thornton, C. (2010). Group and team coaching: The essential guide. London:

- Routledge.
- Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Wolf Legal Publishers.
- Tsoumas, J. (2016). Teaching the deaf art and design in the Greek higher education institutions: focusing on the class UNITY. *Yıldız Journal of Art and Design*, 3 (1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yjad/issue/23858/254132>
- UNESCO. (1960). Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos. Montreal-Canada: UNESCO.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Incheon: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2019). Right to education handbook. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>
- UNESCO. (2021). Camino hacia 2050 y más allá. Caracas: IELSAC-UNESCO.
- Verdugo-Alonso, M. Á., y Rodríguez-Aguilella, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470. <http://hdl.handle.net/11162/92398>
- Voynnet, C., (2012). Ce que “analyse de données qualitatives” veut dire. *Revue Internationale de Psychologie*, 18(44), 71–88. <https://bit.ly/3Yj111x>
- Wapling, L. (2016). Inclusive education and children with disabilities: Quality education for all in low- and middle-income countries. https://www.cbm.org/fileadmin/user_upload/Publications/Quality_Education_for_All_LMIC_Evidence_Review_CBM_2016_Full_Report.pdf