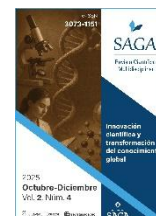


Artículo de Investigación

Barreras al Aprendizaje y la Participación de Estudiantes con Diversidad Funcional en el Sistema Educativo Hondureño

Barriers to Learning and Participation of Students with Functional Diversity in the Honduran Educational System

Barreiras à Aprendizagem e à Participação de Estudantes com Diversidade Funcional no Sistema Educacional Hondurenho



Reny Mercedes Recarte Quiróz¹  , Javier Diz Casal¹  

¹ Universidad Internacional Iberoamericana, México

Recibido: 2025-09-25 / Aceptado: 2025-11-07 / Publicado: 2025-11-10

RESUMEN

Los factores del contexto que limitan el acceso de los niños y niñas con diversidad funcional a la educación, constituyen barreras para su aprendizaje y participación plena, conocer estas barreras es esencial para avanzar hacia sistemas educativos inclusivos. Esta investigación descriptiva, de enfoque mixto y corte transversal, analizó las barreras de aprendizaje y participación existentes en 70 centros educativos de la zona norte de Honduras, una problemática poco explorada en el contexto nacional. Para la recolección de datos se emplearon la Matriz FODA adaptada al análisis de inclusión educativa y la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Booth & Ainscow, 2000), procesando la información cualitativa con Atlas.ti y la cuantitativa con SPSS. Los resultados evidencian que solo el 17 % de la población infantil con diversidad funcional en edad escolar en los niveles de prebásica y básica participan en el sistema educativo regular, debido a barreras estructurales, sociales, culturales y pedagógicas que dificultan su acceso y permanencia escolar. Estos hallazgos permiten comprender, los desafíos presentes en la cultura, políticas y prácticas educativas de países con recursos limitados, y constituyen una base para futuras investigaciones y la formulación de acciones orientadas a una educación más equitativa.

Palabras clave: barreras al aprendizaje; inclusión educativa; diversidad funcional; pobreza

ABSTRACT

The contextual factors that limit access to education for children with functional diversity represent barriers to their learning and full participation. Understanding these barriers is essential for advancing toward inclusive educational systems. This descriptive study, with a mixed-methods and cross-sectional approach, analyzed the learning and participation barriers present in 70 educational centers in northern Honduras—a problem that has been scarcely explored in the national context. For data collection, the adapted SWOT Matrix for educational inclusion analysis and the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2000) were used. Qualitative data were processed with Atlas.ti and quantitative data with SPSS. The results show that only 17% of school-aged children with functional diversity at pre-primary and primary levels participate in the regular education system, due to structural, social, cultural, and pedagogical barriers that hinder their access and continued schooling. These findings highlight the challenges present in the culture, policies, and educational practices of countries with limited resources and provide a foundation for future research and for developing actions aimed at a more equitable education.

keywords: barriers to learning, educational inclusion, functional diversity, poverty

RESUMO

Os fatores contextuais que limitam o acesso à educação para crianças com diversidade funcional constituem barreiras à sua aprendizagem e participação plena. Compreender essas barreiras é essencial para avançar em direção a sistemas educacionais inclusivos. Este estudo descritivo, de abordagem mista e corte transversal, analisou as barreiras de aprendizagem e participação presentes em 70 centros educacionais da região norte de Honduras — uma problemática pouco explorada no contexto nacional. Para a coleta de dados, foram utilizados a Matriz SWOT adaptada para a análise da inclusão educacional e o Índice de Inclusão (Booth & Ainscow, 2000), processando-se os dados qualitativos com o Atlas.ti e os quantitativos com o SPSS. Os resultados mostram que apenas 17% das crianças em idade escolar com diversidade funcional nos níveis pré-escolar e fundamental participam do sistema regular de ensino, devido a barreiras estruturais, sociais, culturais e pedagógicas que dificultam o acesso e a permanência escolar. Estes achados permitem compreender os desafios presentes na cultura, políticas e práticas educacionais de países com recursos limitados, e constituem uma base para investigações futuras e para a formulação de ações voltadas para uma educação mais equitativa.

palavras-chave: barreiras à aprendizagem, inclusão educacional, diversidade funcional, pobreza

Forma sugerida de citar (APA):

Recarte Quiróz, R. M., & Diz Casal, J. (2025). Barreras al aprendizaje y la participación de estudiantes con diversidad funcional en el sistema educativo hondureño. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(4), 403-420. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.295>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un principio fundamental para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas, independientemente de sus capacidades, características o contextos de origen. Este paradigma, respaldado por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), exige que los sistemas educativos aseguren el acceso, la permanencia y el progreso de todo el estudiantado en condiciones de igualdad y equidad (UNESCO, 2005; ONU, 2006).

Sin embargo, en regiones como la zona norte de Honduras, la realidad dista considerablemente de este ideal, ya que persisten barreras que dificultan la inclusión educativa de los niños y niñas con diversidad funcional, barreras exacerbadas por la pobreza y la exclusión social del entorno (Paz-Maldonado, 2018; Arias et al., 2023), ya que más del 70% de los hogares hondureños vive en condiciones de pobreza, lo que limita aún más la capacidad de los centros educativos para responder a la diversidad del alumnado

(Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021).

Narodowski et al. (2023) señala que son muchos las niñas y niños con discapacidad que continúan fuera del sistema educativo regular, algunos forman parte sólo del sistema sanitario o social, y otros son derivados a instituciones educativas especiales, lo que limita sus oportunidades de desarrollarse en ambientes que reflejen la diversidad inherente a la sociedad. Sin pasar por alto que quienes logran acceder a escuelas regulares usualmente no reciben los apoyos necesarios para aprender, participar y avanzar en igualdad de condiciones respecto a sus pares.

La problemática de la exclusión educativa de estudiantes con diversidad funcional en Honduras no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una compleja interacción de factores sociales, económicos, culturales y políticos. A pesar de contar con una legislación robusta que incluye la Ley Fundamental de Educación, la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad y la Normativa de Adecuaciones Curriculares (La Gaceta, 2014; Secretaría de Educación de la República de Honduras [SEDUC], 2023a), la implementación efectiva de estas normas se ve obstaculizada por la falta de recursos, la alta

rotación de autoridades educativas y la ausencia de un organismo eficiente que regule y monitoree el cumplimiento de las políticas inclusivas. Sobre esto, Paz-Maldonado (2018) añade que el desfase entre el marco legal y la práctica cotidiana en las escuelas genera una situación de vulnerabilidad para miles de niños y niñas, quienes ven restringido su derecho a la educación y, por ende, su inclusión social y desarrollo integral.

Por otro lado, de acuerdo con Galdámez et al. (2022) la prevalencia de la discapacidad en la población infantil hondureña se estima en un 8.96%, alcanzando un 10% en el departamento de Cortés, no obstante, a la fecha el Ministerio de Educación no cuenta con un documento oficial de la matrícula de los estudiantes con diversidad funcional que forman parte del sistema educativo (SEDUC, 2023b). García et al. (2021) explica que esta invisibilidad estadística afecta a varios países de América Latina y el Caribe donde la educación inclusiva enfrenta barreras relacionadas a la recolección de datos.

El campo de la inclusión educativa ha sido ampliamente abordado en la literatura internacional, con aportes significativos desde la pedagogía, la psicología y las ciencias sociales (Ocampo, 2015a; Azorín, 2017; UNESCO, 2020). Documentos emblemáticos como el Informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) sentaron las bases para la integración escolar y el reconocimiento de la diversidad como un valor enriquecedor del proceso educativo. Sin embargo, la mayoría de los estudios y modelos de intervención de inclusión educativa han sido desarrollados en contextos de mayor desarrollo económico, lo que plantea desafíos adicionales para la transferibilidad e implementación de las estrategias utilizadas en países como Honduras (Tranfield et al., 2003).

En el caso hondureño, la investigación sobre inclusión educativa sigue siendo limitada, tanto en cantidad como en profundidad. Paz-Maldonado (2018) enfatiza la escasez de estudios empíricos y la falta de información pública y actualizada sobre el tema, lo que dificulta la elaboración de

diagnósticos precisos y el diseño de estrategias contextualizadas. Además, la literatura nacional evidencia que la inclusión educativa ha sido abordada principalmente desde una perspectiva normativa y discursiva, sin que existan mecanismos efectivos de seguimiento y evaluación de las políticas implementadas (Nones-Budde et al., 2023; Ocampo, 2015b).

Aunque la educación inclusiva abarca diversos aspectos como género, raza, condición social y origen étnico, este estudio se centra en la inclusión de estudiantes con diversidad funcional, ya que de acuerdo al Informe Mundial sobre Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) los niños y niñas con diversidad funcional tienen menos probabilidades de acceder a la educación, mantenerse en el sistema y progresar a través de los niveles educativos, en comparación con sus pares sin discapacidad. Cabe mencionar, que hemos optado por la forma etimológica de personas con “diversidad funcional”, en lugar de personas con “discapacidad”, ya que la primera expresión lingüística reduce connotaciones desfavorables e introduce la noción de singularidad de la cual todos somos parte. Además, el término “diversidad funcional”, ha ido ganando terreno en la literatura y en las políticas educativas como una alternativa superadora al concepto tradicional de discapacidad.

Autores como Iáñez y Lobato (2006), Palacios y Románach (2008), y Velarde (2011) han subrayado que el cambio de terminología contribuye a una percepción más positiva y constructiva de las personas, enfatizando sus potencialidades y derechos en lugar de sus limitaciones. Esta perspectiva se alinea con el modelo social de la discapacidad, que desplaza el foco desde las deficiencias individuales hacia las barreras sociales y contextuales que dificultan la participación plena de las personas en la vida comunitaria (OMS, 2011; ONU, 2014) y con el modelo de la diversidad que se fundamenta en la dignidad inherente de las personas, independientemente de sus capacidades, destacando que este principio de dignidad emerge como elemento clave para abordar y superar las incoherencias

discriminatorias presentes en la sociedad actual (Palacios & Románach, 2008). Además, desde un enfoque antropológico, Ocampo (2015b) menciona que la diversidad es la norma, y apunta que, desde la perspectiva psicológica, la heterogeneidad se refiere a las distintas situaciones, dimensiones y habilidades que cada persona posee para aprender. En este sentido, Lozano (2019) comenta que la nueva denominación de la discapacidad como “diversidad funcional” implica transformar tanto el habla como el pensamiento: cada persona, desde el punto de vista biológico, psicológico y social, “funciona” de manera diversa, de modo que la educación debe reconocerse a sí misma como el espacio legítimo para que esta pluralidad se exprese, crezca y aporte.

Así, el aprendizaje es un proceso dinámico que varía según el contexto en que se desarrolla cada individuo, por lo que es fundamental considerar las características individuales, necesidades e intereses de los estudiantes, junto con los aspectos sociales, culturales y familiares que influyen en el ambiente educativo (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2022). Como han señalado Booth y Ainscow (2011) las barreras para el aprendizaje no residen en el estudiante, sino en la interacción entre este y un entorno que muchas veces no responde adecuadamente a su diversidad, por lo cual estos autores proponen en lugar de hablar de necesidades educativas especiales de los estudiantes, dar el tratamiento a las barreras para el aprendizaje y participación que enfrentan. Por lo que conscientes de la diversidad y singularidad humana, es necesario construir centros educativos desde el principio de accesibilidad universal no como una concesión, sino como un derecho inalienable (UNESCO, 2020). Lo anterior motiva a que el presente estudio se enfoque en identificar las barreras para el aprendizaje y participación existentes en los centros educativos regulares, desde la perspectiva de los propios docentes, quienes son actores clave en la transformación de las prácticas escolares, ya que cuentan con un conocimiento integral y actualizado de las políticas, prácticas, recursos y dificultades

cotidianas que inciden en la inclusión educativa, convirtiéndose en la fuente más confiable y pertinente para diagnosticar obstáculos, necesidades y oportunidades de mejora dentro de los centros de estudio (Booth & Ainscow, 2011; Leyva et al., 2017). En Honduras, la adopción de un enfoque basado en la diversidad funcional implica repensar las prácticas educativas y sociales, promoviendo una cultura escolar que valore la singularidad de cada estudiante y fomente la igualdad de oportunidades (Colectivo Ioé, 2013; Lozano, 2019). La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS (2001) refuerza esta visión integradora, al definir la discapacidad como el resultado de la interacción entre las condiciones de salud de una persona y los factores contextuales, tanto ambientales como personales. En la práctica, todo esto significa que la inclusión educativa debe orientarse a la eliminación de barreras arquitectónicas, actitudinales, comunicativas y organizativas, garantizando que todos los niños y niñas con o sin diversidad funcional puedan participar plenamente en la vida escolar. Para esto la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2000), más conocida por su nombre en inglés, Index for Inclusion (en lo sucesivo Index) constituye una herramienta clave, al permitir la autoevaluación de los centros educativos en las dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. En consideración a lo expuesto, la presente investigación se planteó responder a la pregunta: ¿Cuáles son las mayores barreras de aprendizaje y participación presentes en los centros educativos que dificultan la inclusión de estudiantes con diversidad funcional en la zona norte de Honduras? Para lograrlo fue necesario una aproximación desde el enfoque metodológico mixto, pues la utilización de instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo en la recolección de datos empíricos proporcionaron claridad y profundidad al análisis, permitiendo comprender mejor la estadística descriptiva generada. Es importante tener en cuenta que parte de la originalidad de ésta investigación radica en el contexto en que fue realizada, considerando que los resultados obtenidos al indagar en una economía

deficitaria servirán de referencia para lugares en condiciones económicas similares, los que son una población relevante, pues se estima que al 2030, casi 600 millones de personas deberán subsistir con menos de \$2.15 al día (Banco Mundial, 2022, parr.1), y al año 2025 la mayoría de las publicaciones del tema de inclusión educativa se han realizado en países financieramente robustos como Suiza, Portugal, Italia, Canadá, entre otros (BBC, 2020; UNESCO, 2020).

También se considera un aporte metodológico la adaptación de la matriz FODA desde el enfoque de inclusión educativa, en combinación con la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. En consecuencia, identificar las barreras que obstaculizan la inclusión educativa de los niños y niñas con diversidad funcional en la zona norte de Honduras representa un avance decisivo hacia el logro de una educación inclusiva en el sistema educativo regular, alineada con los compromisos de la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ONU, 2015; UNESCO, 2020), ya que no solo expone las necesidades y desafíos prioritarios del sistema educativo hondureño, sino que sienta una base para el diseño de estrategias inclusivas capaces de incidir de manera significativa en la vida de miles de estudiantes con diversidad funcional.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Este estudio empírico, de tipo descriptivo, no experimental, de corte transversal, se enmarca en un enfoque metodológico mixto integrando técnicas cualitativas y cuantitativas para determinar las barreras al aprendizaje y participación que enfrentan los niños y niñas con diversidad funcional del departamento de Cortés en la zona norte de Honduras (Hernández et al., 2014). Desde un paradigma pragmático, priorizamos la utilidad práctica de los resultados, combinando herramientas de análisis estratégico con instrumentos validados internacionalmente para garantizar rigurosidad y aplicabilidad en contextos con restricciones económicas (Jansen, 2023).

Población y muestra

La población objetivo incluyó 70 centros educativos regulares de los niveles de prebásica y básica del departamento de Cortés, región con la mayor densidad poblacional y diversidad socioeconómica de Honduras (INE, 2024) y donde se registra el 80% de niños y niñas con diversidad funcional que utilizan la modalidad de estudio en casa (Castillo, 2022). La muestra se seleccionó mediante muestreo probabilístico estratificado, considerando un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 10% de una población de 2,338 centros educativos de prebásica y básica ubicados en el departamento de Cortés de Honduras (SEDUC, 2024). Participaron 183 docentes (2-3 por centro), quienes previamente fueron capacitados en fundamentos de inclusión educativa para garantizar su comprensión en las respuestas.

Instrumentos y validación

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos: La Matriz FODA adaptada al enfoque inclusivo, modificando los conceptos de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para facilitar a los docentes el análisis de sus centros bajo la perspectiva de educación inclusiva. El formato utilizado es una matriz de cuatro cuadrantes donde se listan las principales características y observaciones correspondientes a cada categoría mencionada (Sánchez, 2020, p.7), como se muestra en la Tabla 1. La Matriz FODA permitió identificar necesidades específicas y dinamizar el diálogo entre los docentes. El segundo instrumento fue la Index (Booth & Ainscow, 2000) adaptada al contexto hondureño. Booth y Ainscow (2011, p.14) comentan que “el Index puede ser utilizado para estructurar investigaciones individuales o grupales de los centros educativos.” Esta guía evalúa tres dimensiones mediante una escala Likert de 5 puntos: creación de culturas inclusivas, políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011, p.14). Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso robusto de validación contextual de acuerdo con Hernández et al. (2014). La validez de contenido se confirmó mediante la

evaluación de un panel de nueve expertos en inclusión, quienes valoraron cada ítem en términos de pertinencia, claridad y adecuación cultural, usando una escala de 1 (muy baja) a 5 (muy alta). Se calculó el coeficiente V de Aiken y se obtuvieron los siguientes valores: Matriz FODA (V=0.93) e Index (V=0.89). La confiabilidad se verificó mediante test-retest con doce docentes en un intervalo de dos meses, simulando condiciones reales de uso en

campo. Para el Index se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.93 en la primera aplicación y 0.97 en la segunda, atribuyendo el incremento a una mayor homogeneidad, menor error de medición y mayor familiaridad con el instrumento (Cedillo-Quizhpe et al., 2023). En el caso de la Matriz FODA, la confiabilidad temporal se estimó utilizando el índice Kappa de Cohen, obteniendo un Kappa global = 0.84, categorizado como excelente.

Tabla 1
Matriz FODA desde el enfoque de Inclusión Educativa

	Fortalezas	Debilidades
Interno	Factores del centro que reducen las barreras al aprendizaje y la participación.	Factores del centro que generan barreras al aprendizaje y la participación.
	Oportunidades	Amenazas
Externo	Factores del entorno donde se ubica el centro que pueden ayudar a reducir las barreras al aprendizaje y la participación.	Factores del entorno donde se ubica el centro que provocan o pueden incrementar las barreras al aprendizaje y la participación.

Nota: Elaboración propia

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo en el marco de una capacitación a docentes de la zona norte de Honduras, sobre el tema de inclusión educativa utilizando la plataforma Google Classroom, la formación tenía por objetivo nivelar el marco teórico de los participantes previo a la aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos se hizo virtualmente, excepto los aplicados como parte de su proceso de validación.

Consideraciones éticas

- Se hizo uso de un Consentimiento informado: Participación voluntaria, con garantía de anonimato.
- Protocolo de Confidencialidad: Datos almacenados en servidores accesibles solo al equipo investigador.
- El contenido de este trabajo se basa en la tesis doctoral de Recarte Quiróz aún no publicada.

Análisis de datos

Este estudio empleó una metodología mixta, integrando información cualitativa y cuantitativa en etapas sucesivas. Inicialmente, los datos cualitativos fueron procesados mediante el software Atlas.ti, donde la codificación abierta y axial sobre la Matriz FODA permitió identificar 11 categorías emergentes relevantes para el contexto educativo. Antes de su integración en la base de datos construida en SPSS, se llevó a cabo una prueba de concordancia entre codificadores para verificar la consistencia en la asignación de categorías; el coeficiente Alfa de Krippendorff obtenido fue de 0.87, evidenciando alta fiabilidad en la categorización. Posteriormente, la matriz de codificación fue incorporada al análisis cuantitativo, permitiendo la gestión integrada de datos en SPSS. Complementariamente, se utilizó Excel para la generación de gráficos que apoyaron la visualización de tendencias y frecuencias, lo que favoreció el análisis descriptivo a partir de tablas de frecuencia y gráficos de barras. En el abordaje cuantitativo, se calcularon estadísticos descriptivos y el

Índice de Inclusión Educativa por dimensiones, secciones e indicadores de los centros educativos participantes. Para finalizar se realizó un análisis de triangulación de datos, contrastando los hallazgos cualitativos y cuantitativos entre sí, así como frente a la normativa hondureña y la literatura internacional pertinente regulando la educación inclusiva.

Limitaciones metodológicas

Se tomaron medidas para evitar cualquier sesgo de deseabilidad social que pudiera afectar los resultados, para ello se hizo uso del anonimato en el ingreso de las respuestas, estableciendo un control de trazabilidad disponible solo a los investigadores. También se debieron superar situaciones de acceso

limitado de internet en las zonas rurales, esto fue solventado con apoyo logístico de la Secretaría de Educación de Honduras. Este diseño permitió diagnosticar por primera vez en la zona norte las barreras de aprendizaje y participación presentes en los centros educativos, pero aún quedan muchas regiones del país que trabajar, las cuales por razones de recursos y logística no se abarcaron en este trabajo.

RESULTADOS

Desde el enfoque cualitativo los principales resultados de la Matriz FODA dejan ver a través de las debilidades y amenazas identificadas las principales barreras al aprendizaje y la participación de los niños con diversidad funcional (ver Tabla 2).

Tabla 2

Principales Resultados del FODA en los centros educativos

Fortalezas	Debilidades
Personal docente comprometido 36.39%	Personal docente: alta asignación de alumnos, sin formación para enseñar a niños y niñas con diversidad funcional: 31.76%
Infraestructura: condiciones del edificio 16.97%	Infraestructura inadecuada desde el enfoque de accesibilidad universal 30.29%
Capacitaciones temas generales 10.86%	Ubicación del centro 9.12%
Valores y percepciones 9.63%	Material didáctico insuficiente 7.65%
Personal administrativo 8.87%	Poco involucramiento de los padres de familia 7%
Oportunidades	Amenazas
Apoyo de instituciones externas 30.74%	Entorno socioeconómico adverso: inseguridad, pobreza, migración, acceso 50.74%
Capacitaciones gratuitas 12.56%	Poca colaboración familia-escuela 11.07%
Entorno: crecimiento de la comunidad y matrícula 11.74%	Falta de apoyo de instituciones 5.79%
Personal docente emergiendo 9.26%	Falta de articulación interinstitucional 5.45%
Acceso a recursos tecnológicos y digitales 8.93%	Personal docente no especializado 4.96%

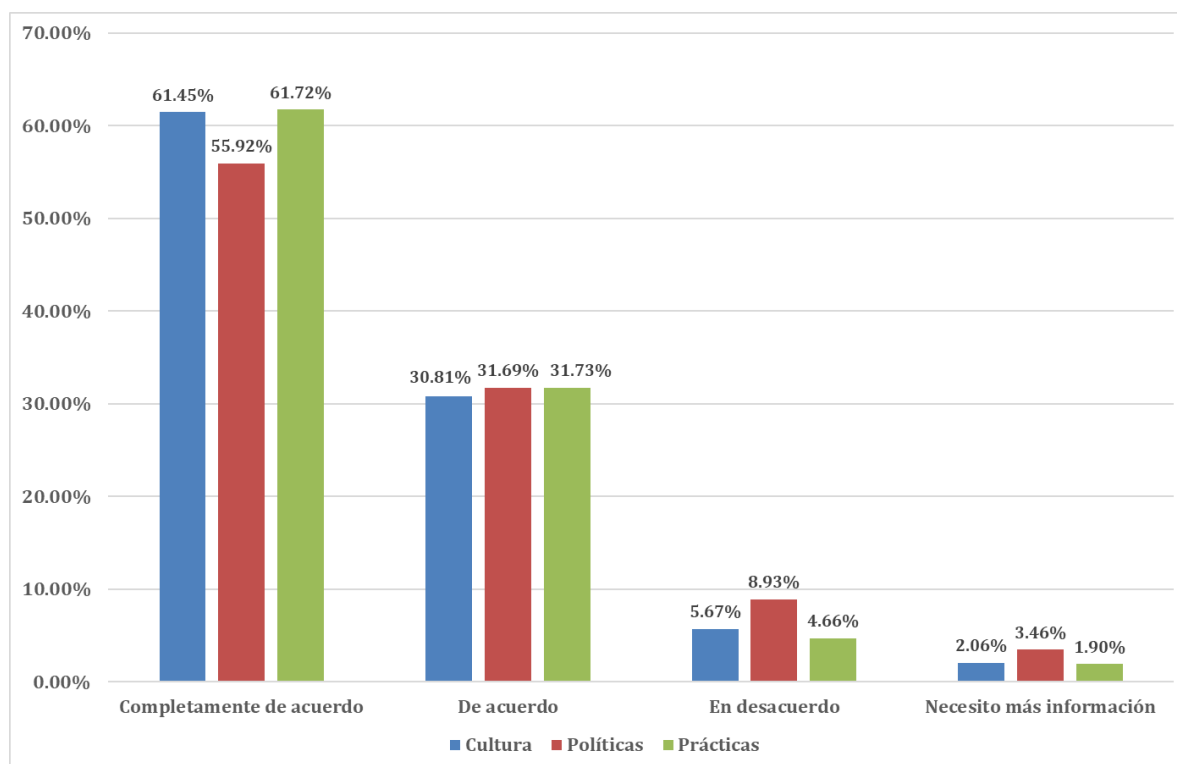
Nota: Elaboración propia

De acuerdo con las tres Dimensiones de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva se observa una dinámica propia y coherente con el contexto, los porcentajes presentados son los obtenidos en la opción completamente de acuerdo. La

Dimensión A: Crear culturas inclusivas obtuvo una puntuación del 61.45%, la Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas del 55.92% y en la Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas del 61.72% (ver Figura 1).

Figura 1

Resultados Generales de las Dimensiones de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva en los Centros Educativos de Zona Norte de Honduras



Nota. Se presentan los resultados generales de las tres dimensiones del Index: Crear Culturas Inclusivas, Elaborar Políticas Inclusivas y Desarrollar Prácticas Inclusivas

Se observa que los centros educativos presentan en la dimensión prácticas (C) que corresponde a las prácticas mayor índice de inclusión que en las dimensiones de cultura (A) y políticas (B). Es decir, que los estudiantes con diversidad funcional que forman parte del sistema educativo no necesariamente son debido a su cultura ni a sus políticas. Si bien en el día a día de los centros educativos las dimensiones del Index se superponen entre sí y no responden a un orden específico (Booth & Ainscow, 2000), cuando la estructura gubernamental del país es quien promueve la inclusión educativa a través de campañas la dinámica sigue el siguiente orden; en la medida que se fortalece la Cultura, se reafirman las Políticas inclusivas en los centros y por ende se manifiestan en sus Prácticas.

La *dimensión A:* Crear culturas inclusivas se desglosa en dos secciones; (A1) Construir comunidad=53.5% presenta

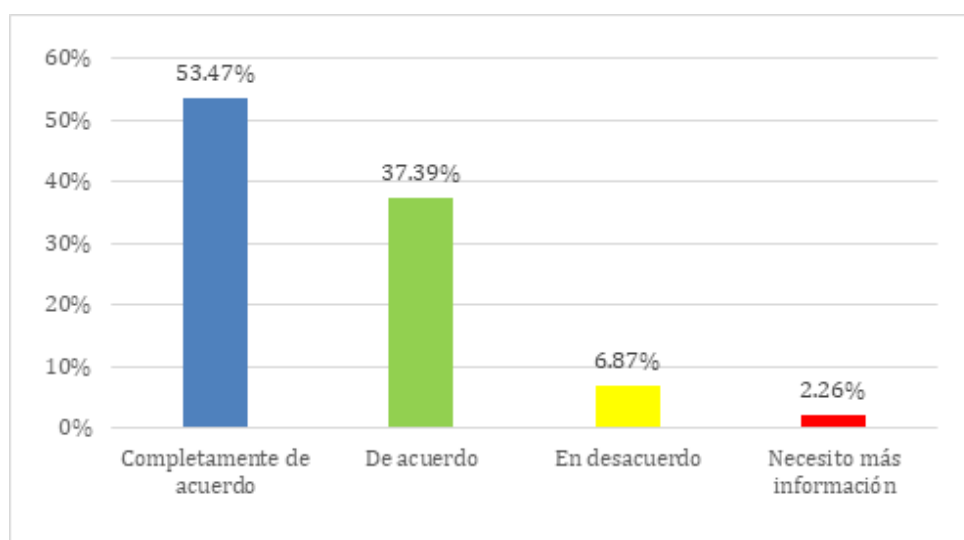
una percepción positiva, aunque con margen de mejora en la colaboración y participación de todos los miembros. (A2) Establecer valores inclusivos=70.8% destaca como la fortaleza principal, con la mayor proporción de respuestas plenamente favorables. Esta dimensión se centra en fomentar una comunidad escolar caracterizada por la seguridad, la acogida, la colaboración y el estímulo, donde cada persona es reconocida y valorada, lo cual constituye la base para que todos los estudiantes puedan alcanzar mayores niveles de éxito académico. Asimismo, busca promover valores inclusivos que sean asumidos y compartidos por docentes, estudiantes, familias y miembros del consejo escolar, de modo que dichos principios se transmitan de manera continua a quienes se integran a la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2000).

Al profundizar en los resultados de la dimensión A y sus respectivas secciones sobresalen aspectos como la necesidad de construir comunidad a favor de la inclusión educativa entre los diferentes actores del

sistema educativo; estudiantes, docentes, padres de familia, gobierno, fuerzas vivas, siendo esta un área de mejora presente en los centros como se observa en la Figura 2:

Figura 2

Resultados Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva Centros Educativos de Zona Norte de Honduras Dimensión A, Sección A1: Construir comunidad



La *dimensión B*: Elaborar políticas inclusivas, evalúa el grado en que los centros educativos cuentan con políticas institucionales que promueven la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad. El “apoyo” se entiende como el conjunto de acciones y recursos que fortalecen la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de estudiantes.

Todas las formas de apoyo deben estar articuladas bajo un mismo marco, enfocado en el desarrollo integral de los estudiantes, y no solo en la gestión institucional o administrativa (Booth & Ainscow, 2000). La dimensión B está compuesta de las secciones: (B1) Desarrollar una escuela para todos = 60.11% indica que la mayoría de los participantes perciben que sus centros educativos han avanzado en la construcción de políticas generales orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todo el alumnado, sin discriminación. Sin embargo, el hecho de que este porcentaje no

sea más alto sugiere que aún hay margen de mejora, especialmente en la consolidación y aplicación efectiva de estas políticas en todos los niveles del centro. La sección (B2) Organizar la atención a la diversidad=53.13% es necesario fortalecer la organización interna para la atención a la diversidad, asegurando que las políticas se traduzcan en apoyos efectivos, recursos adaptados y formación docente continua.

La *dimensión C*: Desarrollar prácticas inclusivas, ésta se enfoca en la implementación real de la inclusión educativa en la práctica diaria, consta de dos secciones: (C1) Orquestar el proceso de aprendizaje = 63.11% este resultado es positivo y muestra avances en la implementación de prácticas inclusivas en los centros, aunque todavía existe un margen de mejora para lograr que estas prácticas sean universales en todos los contextos escolares. En la sección (C2) Movilizar recursos = 58.36% si bien este porcentaje es ligeramente menor al de la sección C1, refleja un esfuerzo

por parte de los centros para garantizar que los recursos (humanos, materiales y comunitarios) se utilicen de manera equitativa en favor de la inclusión. Sin embargo, la diferencia entre ambas secciones sugiere que la movilización de recursos sigue siendo un reto, especialmente en contextos con limitaciones materiales o acceso desigual a apoyos externos. La información que resulta del análisis de cada dimensión, sección e indicador del Index facilita la comprensión del estado de la

inclusión educativa en los centros educativos proveyendo un marco para el futuro desarrollo de un plan de mejora contextualizado.

A continuación, se realizó un análisis cruzado entre las debilidades identificadas en la Matriz FODA y los indicadores de las dimensiones del Index (ver Tabla 3), a manera de profundizar la interpretación de los resultados.

Tabla 3

Tabla cruzada: Debilidades vs. Indicadores de las tres dimensiones de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Cultura, Políticas y Prácticas)

Debilidades identificadas	Culturas Inclusivas (A)	Políticas Inclusivas (B)	Prácticas Inclusivas (C)
Personal docente sin formación en educación educativa 31.76%	A22 = 49.73% El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado comparte una filosofía de inclusión.	B22 = 55.74% Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.	C24 = 54.10% La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
Infraestructura inadecuada 30.29%	A25 = 73.77% El profesorado intenta eliminar todas las barreras de aprendizaje y la participación en el centro.	B14 = 45.36% El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	C11 = 51.37% Las clases responden a la diversidad del alumnado.
Ubicación del centro en entorno socioeconómico adverso 9.12%	A17 = 26.78% Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.	B28 = 49.73% Se ha reducido el absentismo escolar. B29 = 61.75% Se han reducido la relación de abuso de poder entre iguales, intimidación o bullying.	C112 = 46.45% Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.
Material didáctico insuficiente 7.65%	A16 = 45.36% El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	B24 = 49.18% Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	C21 = 58.47% Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
Poco involucramiento de los padres de familia 7.00%	A15 = 38.25% Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	B21 = 51.91% Se coordinan todas las formas de apoyo.	C111 = 51.37% Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.

DISCUSIÓN

En el año 2023, en el departamento de Cortés, Honduras, se estimó que había 55,000 niños y niñas con diversidad funcional en edad escolar de prebásica y básica, es decir entre los 4 a 15 años de edad (INE, 2024; SEDUC, 2024). De este grupo, únicamente 9,462 estaban inscritos en el sistema educativo, lo que representa apenas el 17% de la población infantil con diversidad funcional, de los cuales 46% son niñas y 54% niños. Esto equivale al 4% de los estudiantes del departamento de Cortés, teniendo en cuenta que la matrícula general ascendió 249,246 estudiantes (SEDUC, 2024). Comparado con países como Italia donde el 99.12% de la población infantil con diversidad funcional estudia en centros regulares, Portugal con el 84.47%, o Brasil con 88.1% (Narodowski et al., 2023), aún toca trabajar mucho para superar la gran brecha existente.

De los 70 centros educativos que conforman la muestra; 25 centros son privados y 45 centros son públicos, esto es coherente con la realidad de los centros educativos de Cortés donde 31% de los estudiantes se forman en el sector privado (SEDUC, 2024). Aunque se tiende a pensar que el sector privado de la educación tiene mayor apertura a la atención del alumnado con diversidad funcional, esto no es lo que se observa en los centros educativos estudiados. Por ejemplo, los centros privados cuentan en general con mejores instalaciones en su infraestructura, pero eso no implica que estas cumplan con los lineamientos de accesibilidad universal.

A partir de los resultados de la Matriz FODA se evidencia que existen fortalezas importantes como el compromiso docente y los valores institucionales, así como la oportunidad de el apoyo de actores externos, que pueden ser potenciados para avanzar hacia una educación más inclusiva. Siendo la mayoría de las acciones requeridas para la reducción de las barreras presentes en los centros educativos las relacionadas con capacitación docente, adecuación de la infraestructura y la sensibilización de la comunidad. Ahora bien, amenazas como la

pobreza e inseguridad del entorno son devastadoramente fuertes y requieren de esfuerzos coordinados para superarse. Este hallazgo es coherente con lo que HelloSafe (2024) reporta sobre el Índice de Prosperidad de Honduras, cuya puntuación es de 17.33 sobre 100, lo que la posiciona como el país menos próspero de Centroamérica y entre los 20 países más rezagados del mundo. Esto significa que Honduras enfrenta importantes desafíos estructurales: bajos ingresos, alta desigualdad, elevada pobreza, debilidades en salud, educación y acceso a servicios públicos. Además, el índice refleja la presencia de corrupción endémica, limitada gobernanza democrática y obstáculos institucionales que impiden el desarrollo equitativo y sostenible.

De los resultados de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva hemos observado sobre la cultura escolar inclusiva que en los centros existe apertura a la diversidad, aunque no cuentan con un plan específico sobre la inclusión del alumnado con diversidad funcional realizan esfuerzos por crear un ambiente acogedor para todos los estudiantes, independientemente de sus características, de manera que ellos se sientan valorados y respetados. Si que toca trabajar más en lo que respecta a la colaboración entre docentes, estudiantes y familias, se requiere fortalecer los vínculos con la comunidad. Sobre las políticas inclusivas, la admisión y accesibilidad estas son limitadas para los niños y niñas con diversidad funcional, ya que, aunque teóricamente existen los lineamientos, a nivel de infraestructura no se evidencian. En la coordinación de apoyos debe mejorarse la articulación entre ellos para responder adecuadamente a la diversidad del alumnado. En las prácticas pedagógicas inclusivas hay modestos avances en la consideración de las necesidades de todos los estudiantes, se necesita mayor personalización y flexibilidad curricular. Debe fomentarse el trabajo colaborativo en todos los centros. A nivel de evaluación y retroalimentación tienden a centrarse en logros individuales, falta integrar evaluación formativa y adaptada a la diversidad.

El análisis cruzado entre las debilidades identificadas en la Matriz FODA y los indicadores de las dimensiones del Index revelan la consistencia y complementariedad de los resultados obtenidos entre ambos instrumentos (ver Tabla 3), estos refuerzan las barreras identificadas en los centros que constituyen el sistema educativo, además estos resultados coinciden con lo reportado por Booth y Ainscow (2011) y UNESCO (2020), quienes destacan la importancia de abordar tanto las percepciones como las estructuras escolares para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Principales barreras al aprendizaje y la participación

Los resultados evidencian la existencia de diversas barreras estructurales, sociales, culturales y pedagógicas que obstaculizan el acceso, la permanencia y la participación plena de niñas y niños con diversidad funcional en el sistema educativo regular. Estas barreras muestran una notable correspondencia con las señaladas en el Informe de Inclusión de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe elaborado por García et al. (2021) para el Banco Mundial, lo que refuerza la validez y pertinencia de los hallazgos a nivel regional.

Las principales barreras detectadas corresponden a las siguientes categorías:

1. Barreras de Infraestructura y Accesibilidad

1.1. Infraestructura escolar inadecuada: El 95% de la infraestructura educativa a nivel nacional no cuenta con condiciones de acceso y acondicionamiento para estudiantes con diversidad funcional.

1.2. Falta de recursos materiales y tecnológicos: La carencia de materiales didácticos adaptados, equipos especializados y recursos tecnológicos limita la implementación de prácticas inclusivas, agravados por la pobreza y desigualdad tecnológica del entorno.

Sobre este tipo de barreras Arias et al. (2023) refuerza que sólo el 5.4% de las

escuelas primarias cuentan con infraestructura y materiales adaptados, ubicando a Honduras entre los países latinoamericanos con menor accesibilidad. En general aproximadamente el 75% de las instalaciones educativas del departamento de Cortés presentan deterioro y 44% carecen de energía eléctrica, factores que dificultan cualquier esfuerzo de inclusión auténtica (SEDUC, 2023b, p. 23).

2. Barreras Sociales y del Entorno

2.1. Violencia e inseguridad: La presencia de maras, pandillas y crimen organizado genera “barreras invisibles” en las comunidades, impidiendo que niñas, niños y adolescentes asistan a la escuela por temor a la violencia, el acoso y el reclutamiento forzado.

2.2. Pobreza y exclusión socioeconómica: La mayoría de los hogares hondureños viven en condiciones de pobreza, lo que se traduce en dificultades para costear transporte, materiales escolares y alimentación, factores que inciden directamente en la deserción escolar y la exclusión educativa.

La violencia y la inseguridad en Honduras generan miedo y amenazas constantes, lo que impulsa a muchos estudiantes a abandonar la escuela para resguardar su seguridad (Noticias ONU, 2024; SEDUC, 2023b). Además de acuerdo con el INE (2025) en Honduras al cierre del año 2024 el 62.9% de los hogares estaban en situación de pobreza de los cuales, el 40.1% están en pobreza extrema. García et al. (2021) añade que aproximadamente uno de cada cinco hogares que viven en condiciones de extrema pobreza en América Latina y el Caribe cuenta con al menos una persona con discapacidad.

3. Barreras Pedagógicas y de Formación Docente

3.1. Falta de formación docente especializada: Más del 75% de los centros educativos estudiados identifican la falta de conocimientos técnicos de los docentes para atender a estudiantes con diversidad funcional como una de las principales barreras. La mayoría de los maestros no han recibido capacitación en adaptaciones curriculares,

diseño universal de aprendizaje ni en el manejo de lenguajes alternativos como el braille o la lengua de señas hondureña.

3.2. Altas cargas laborales y falta de apoyo: La proporción elevada de estudiantes por docente y la ausencia de personal de apoyo dificultan la atención personalizada y la inclusión efectiva en el aula regular.

La Federación Nacional de Padres de Personas con Discapacidad (2015) señala que los docentes carecen de una formación suficiente para atender a estudiantes con diversidad funcional. En Latinoamérica y el Caribe García et al. (2021) comentan que con frecuencia, los docentes no disponen del respaldo, los recursos ni la formación adecuada para responder a las necesidades educativas de los niños con discapacidad, situación que se agrava en zonas rurales. Además, la cantidad de estudiantes por maestro es elevada: el promedio nacional en educación básica es de 34 alumnos por docente (El Heraldo, 2019), aunque en escuelas unidocentes puede superar los 60. Según SEDUC (2023b, p. 15), el promedio en educación pre-básica es de 18 estudiantes por maestro, mientras que en básica asciende a 28 estudiantes.

4. Barreras Culturales y de Actitud

4.1. Estigmatización y prejuicios: Persisten actitudes culturales que favorecen la segregación y la exclusión de estudiantes con diversidad funcional, tanto entre docentes como en la comunidad educativa y las familias. Se considera que estos estudiantes estarían mejor en escuelas especiales, perpetuando la segregación y limitando su derecho a la educación inclusiva.

4.2. Débil colaboración familia-escuela: Solo el 37% de los docentes percibe una colaboración efectiva entre el profesorado y las familias, lo que dificulta la creación de entornos de apoyo y corresponsabilidad en la inclusión educativa.

Lo anterior se encuentra en coherencia con lo que comentan Schwab et al. (2020) sobre el hecho que persisten barreras sociales y actitudinales, donde el estigma y prejuicio

limitan la integración de niños con discapacidad. San Martín et al. (2020) agrega que las actitudes negativas y los estereotipos sobre la discapacidad siguen presentes en los contextos escolares, tanto entre docentes como entre estudiantes y familias. Acerca de la débil relación de la familia con la escuela, Fonseca et al. (2020) encontraron que tanto el estado socioeconómico como el nivel educativo de los padres son factores determinantes para su involucramiento en las actividades educativas de sus hijos. Por su lado, Galdámez et al. (2022) evidenciaron en un estudio realizado en Honduras que la prevalencia de discapacidad en la infancia se relaciona inversamente con el nivel educativo del cuidador principal. Específicamente, hallaron que entre madres sin escolaridad, la prevalencia de discapacidad en sus hijos fue del 17.5%, mientras que en aquellas con educación superior se redujo al 9.1%. Estos resultados ofrecen en parte una explicación sobre el limitado involucramiento de las familias en las actividades escolares de niños y niñas con diversidad funcional.

5. Barreras Normativas y de Implementación de Políticas

5.1. Brecha entre la legislación y la práctica: Aunque Honduras cuenta con un marco legal robusto para la inclusión educativa, su implementación aún es poca.

5.2. Falta de financiamiento y sostenibilidad: La carencia de recursos representa un reto importante que influye negativamente en la calidad educativa; la ausencia de materiales didácticos y entornos apropiados restringe el proceso de enseñanza. Asimismo, los recursos educativos como los libros de texto son esenciales para favorecer el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes (SEDUC, 2023b).

Paz-Maldonado (2023) explica que a pesar de la existencia de legislación y políticas públicas que promueven la equidad y los derechos de las personas con discapacidad en Honduras, la realidad es que la implementación de acciones concretas para reducir las barreras de aprendizaje y participación sigue siendo insuficiente y desarticulada. Por otro lado, el gobierno de

Honduras en el 2025 asignó a la Secretaría de Educación un presupuesto equivalente al 9.92% del Presupuesto General y cerca del 5.2% del PIB (Secretaría de Finanzas, 2025). Esta partida supone un incremento respecto al año anterior, aunque sigue por debajo de la recomendación de UNESCO, que insta a los países a invertir entre el 4% y el 6% de su PIB y entre el 15% y el 20% del gasto público en educación.

Así que la educación pública depende en gran medida del aporte de las familias, y no existen recursos suficientes para implementar planes de mejora, formación docente continua ni para el mantenimiento de la infraestructura escolar.

Los resultados presentados permiten comprender mejor los retos que enfrentan los niños y niñas con diversidad funcional para lograr su inclusión en centros educativos regulares, especialmente en contextos marcados por severas dificultades económicas.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha alcanzado con rigor su objetivo al identificar las barreras al aprendizaje y la participación que enfrentan los niños y niñas con diversidad funcional en el sistema educativo hondureño, hallazgos que coinciden con los reportados en la región y se manifiestan en diversos grados dependiendo del contexto nacional. El hecho de dilucidar estos obstáculos en la zona norte de Honduras representa un avance significativo, ya que permite establecer un marco claro para guiar futuras acciones de mejora. Como advierte Kettering, “un problema bien planteado está a mitad de resolverse” (citado en Hubbard, 2014, p. 37), por lo que este conocimiento resulta clave para el desarrollo de políticas efectivas.

Los resultados confirman que la inclusión educativa en la zona norte de Honduras se enfrenta a una desigualdad estructural profunda: la falta de infraestructura accesible y una insuficiente formación docente constituyen las principales barreras internas, mientras que la pobreza, la inseguridad y la débil articulación institucional sobresalen como amenazas externas. Los datos recabados

a través de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva revelan que los centros educativos presentan un Índice de Inclusión General del 60%, en coherencia con las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas mediante el análisis FODA institucional.

Cabe resaltar que, según el Index, la Dimensión de las Prácticas de Inclusión Educativa alcanza un 61.72%. Sin embargo, este logro no responde tanto a una regulación externa o a campañas institucionales, sino a la voluntad y el compromiso del profesorado, aspecto fundamental señalado también por Paz-Maldonado (2020), quien señala que la escolarización de niños y niñas con diversidad funcional depende principalmente de la actitud de los docentes y la disponibilidad de apoyos, siendo especialmente difícil en zonas rurales empobrecidas y comunidades indígenas, donde los espacios adaptados y materiales accesibles son escasos.

Desde el enfoque de inclusión educativa, el análisis no revela diferencias significativas entre los sectores público y privado en cuanto a la atención de los niños y niñas con diversidad funcional, lo que evidencia una problemática transversal en todo el sistema escolar. Así pues, el análisis cualitativo y cuantitativo confirma que la inclusión educativa en el departamento de Cortés permanece como un proceso en construcción, condicionado por barreras estructurales y culturales, pero también por oportunidades emergentes relacionadas con la movilización de recursos internos y externos.

En conclusión, resulta imprescindible reafirmar el derecho inalienable de cada niño y niña con diversidad funcional a una educación de calidad. Si bien Booth y Ainscow (2000, p. 19) afirman que “la inclusión educativa se considera una serie de procesos sin fin”, la consolidación de este principio en países como Italia, Portugal y Canadá debe inspirar un compromiso sostenido en Honduras hasta lograr una inclusión educativa tangible y equitativa. Este esfuerzo exige considerar las condiciones contextuales y la implicación activa de todos los actores del sistema

educativo, favoreciendo el fortalecimiento de marcos normativos y estrategias institucionales que promuevan mayor equidad y participación plena. Así, este estudio aporta las bases necesarias para la construcción de un sistema verdaderamente inclusivo y motiva el desarrollo de futuras investigaciones en contextos similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2023). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. Banco Interamericano de Desarrollo. Estados Unidos de América.
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060.
- Banco Mundial. (2022). *Se frenan los avances mundiales en la reducción de la pobreza extrema*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/10/05/global-progress-in-reducing-extreme-poverty-grinds-to-a-halt>
- BBC. (2020). *Educación inclusiva: cuáles son los 5 países del mundo que tienen leyes que la promueven (y dos están en América Latina)*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53146030>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (A. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel, S. Moratalla & M. Sandoval, Trads.). Universidad Autónoma de Madrid. (Libro original publicado en 2000).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. (3rd. ed.). Bristol: CSIE.
- Castillo, K. (2022). *Modalidad de Educación en casa*. Secretaría de Educación de la República de Honduras.
- Cedillo-Quizhpe, C., Clavijo-Castillo, R., & Cabrera-Ortiz, F. (2023). Validación del cuestionario índice para la inclusión en la educación superior en la Universidad de Cuenca. *INNOVA Research Journal*. 8(2), pp.15-31.
- Colectivo Ioé. (2013). Diversidad funcional en España. Hacia la inclusión en igualdad de las personas con discapacidades. *Revista Española de Discapacidad*. 1(1), p.33-46.
- El Heraldo. (2019). *Con enormes retos arranca el año escolar 2019 en Honduras*. <https://www.elheraldo.hn/honduras/con-enormes-retos-arranca-el-ano-escolar-2019-en-honduras-EBEH1255212>
- Federación Nacional de Padres de Personas con Discapacidad. (2015). *Informe sobre la situación actual de la Educación Inclusiva en Honduras*. <https://es.scribd.com/document/625883434/Informe-de-Educacion-Inclusiva-Fenapapedish-2015-Version-Final>
- Fonseca, S., Requeiro, R., & Valdés, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*. 12(5), p.438-444.
- Galdámez, G., Rodríguez, I., Castellanos, N., Sierra, J., Sierra, L., Flores, S., Gonzales, M., Alger, J., & Maradiaga, E. (2022). Alta prevalencia de discapacidad intelectual y de comportamiento en niños de 2-17 años, Honduras 2017. *Revista Médica Hondureña*. 90(2), p.121-129.
- García, M., Schwartz, S., & Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. Washington, DC.
- HelloSafe. (2024). *Índice de prosperidad HelloSafe: ¿cuáles son los países más ricos del mundo en 2025?* <https://hellosafe.com.mx/seguo-viaje/paises-mas-ricos-del-mundo>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de investigación*. 6a. edición. Edit. MacGraw Hill. México.
- Hubbard, D. W. (2014). *How to measure anything: Finding the value of intangibles in business* (3.^a ed.). Wiley. <https://www.amazon.com/How-Measure-Anything-Intangibles-Business/dp/1118539273>
- Iáñez, A., & Lobato, M. (2006). Reflexiones sobre cómo abordar la (in)dependencia de las personas con diversidad funcional. *Acciones e Investigaciones Sociales*. 14(Extra 1), p.260.

- Instituto Nacional de Estadística Honduras. (2021). *LXXII Encuesta permanente de hogares de propósitos múltiples*. INE. Honduras.
- Instituto Nacional de Estadística de Honduras. (2024). *Mapa Interactivo*. INE. Honduras. <https://ine.gob.hn/v4/>
- Instituto Nacional de Estadística de Honduras. (2025). *Medición de la pobreza en el 2024*. INE. Honduras.
- Jansen, D. (2023). *Research Philosophy & Paradigms. Positivism, Interpretivism & Pragmatism, Explained Simply*. GradCoach. <https://gradcoach.com/research-philosophy/>
- La Gaceta. (2014). *Acuerdo Ejecutivo No. 1365-SE-2014*. Empresa Nacional de Artes Gráficas. Honduras.
- Leyva, A., Espejel, J., & Cavazos, J. (2017). Habilidades gerenciales como estrategia de competitividad empresarial en las pequeñas y medianas empresas (Pymes). *Revista Perspectiva Empresarial*, 4(1), p.11.
- Lozano, J. (2019). *¿Diversidad funcional o discapacidad?* Vivva. <https://vivva.es/diversidad-funcional-discapacidad/#:~:text=Diversidad%20funcional%20es%20un%20t%C3%A9rmino,minusval%C3%ADa%E2%80%9D%20o%20E2%80%9Cincapacitaci%C3%B3n%E2%80%9D>.
- Macrotrends. (s.f.). *Honduras Education Spending / Historical Data / 1994-2023*. <https://www.macrotrends.net/datasets/global-metrics/countries/hnd/honduras/education-spending>
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2022). *Guía para acompañar los aprendizajes desde el enfoque de educación inclusiva*. Ministerio de Educación. Ecuador.
- Narodowski, M., Arias, M., Fernández, C., & Sacks, C. (2023). *Hacia una educación, inclusiva, equitativa y de calidad*. Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI) y Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE) de la Universidad Torcuato Di Tella. Argentina.
- Nones-Budde, I., Fonseca-Aguiriano, A., Vásquez-Herrera, J., & Paz-Maldonado, E. (2023). Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras. *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga*. 4(1). p.119-134.
- Noticias ONU. (2024). *La violencia en Honduras torpedea la educación de la niñez y la juventud*. Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2024/01/1527302>
- Ocampo, A. (2015a). *Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica*. Universidad Tomás. Chile.
- Ocampo, A. (2015b). El gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI: Avanzar hacia la construcción de una teoría. En García, V., Aquino, S., Izquierdo, J., Santiago, P. (Eds.). *Investigación e innovación en inclusión educativa diagnósticos modelos y propuestas*. (p.13-34). Red Durango de Investigadores Educativos. México.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Guía de formación*. Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Asamblea General. Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Resumen Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Organización Mundial de la Salud.
- Palacios, A., & Románach, J. (2008). El modelo de diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*. 2(2). p.37-47.
- Paz-Maldonado, E. (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 18(3). p.1-32.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva en Honduras: avances, obstáculos y desafíos.

- Revista Brasileira de Educação Especial*. 26(3), pp.371–386.
- Paz-Maldonado, E. (2023). La inclusión educativa en Honduras: más allá de un simple discurso. *Revista Ciencia y Educación*. 7(1). p.57-64.
- Recarte Quiróz, R. (2025). *Estrategia de Inclusión Educativa de niños y niñas con Diversidad Funcional en la zona norte de Honduras* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Internacional Iberoamericana. México.
- Sánchez, D. (2020). *Análisis FODA o DAFO*. Bubok Publishing S.L. España.
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 14(2), pp.191–211.
- Schwab, S., Alnahdi, G., Goldan, J., & Elhadi, A. (2020). A cross-country study between German and Saudi students: Attitudes toward social inclusion at school. *International Journal of Psychology*. 55(3). pp.480–486. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X19303864>
- Secretaría de Educación de la República de Honduras. (2021). *Informe final publicable del proyecto “El desafío de la inclusión educativa en población con discapacidad, mediada con el uso de herramientas digitales”*. Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación de la República de Honduras (2023a). *Leyes del sistema educativo de Honduras*. Secretaría de Educación. <https://www.se.gob.hn/se-leyes/#tab-3>
- Secretaría de Educación de la República de Honduras (2023b). *Plan estratégico institucional 2023-2026*. Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación de la República de Honduras (2024). *Sistema de Estadística Educativa*. Secretaría de Educación. <http://www.estadisticas.se.gob.hn/se/busqueda.php>
- Secretaría de Finanzas. (2025). *Informe de Seguimiento y Evaluación de la Ejecución Presupuestaria Física y Financiera al segundo trimestre 2025*. SEFIN. Honduras.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Velarde, V. (2011). Los modelos de discapacidad. Un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*. XV(1). p.117.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty Stationery Office. London.
- Weihrich, H. (1982). The TOWS matrix—A tool for situational analysis. *Long Range Planning*. 15(2). p.54-66. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(82\)90120-0](https://doi.org/10.1016/0024-6301(82)90120-0)

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.



DERECHOS DE AUTOR

Recarte Quiróz, R. M., & Diz Casal, J. (2025)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.