



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: X      Número: 3.      Artículo no.:6      Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2023**

**TÍTULO:** Barreras actitudinales e ideológicas en estudiantes universitarios con discapacidad.

**AUTORAS:**

1. Dra. Martha Berenice Meza Dávalos.
2. Máster. Irene Margarita Espinosa Parra.
3. Máster. Cecilia del Carmen Rojas Montoya.

**RESUMEN:** El objetivo de la investigación es identificar la percepción de barreras actitudinales e ideológicas en estudiantes con discapacidad de la Universidad Autónoma de Nayarit. Es un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal, y se aplicó un cuestionario basado en la clasificación de Covarrubias (2019). Se obtuvo una muestra total de 121 estudiantes con discapacidad del ciclo escolar 2021-2022, considerando la percepción del estudiante hacia las barreras culturales tanto de los maestros y compañeros. La discapacidad más frecuente fue la visual en un 75.21% entre otros resultados que en este trabajo se presentan. Se concluye que se requiere promover la cultura y práctica para atención de los estudiantes con discapacidad.

**PALABRAS CLAVES:** estudiantes universitarios, inclusión, barreras culturales, discapacidad.

**TITLE:** Attitudinal and ideological barriers in university students with disabilities.

**AUTHORS:**

1. PhD. Martha Berenice Meza Dávalos.
2. Master. Irene Margarita Espinosa Parra.
3. Master. Cecilia del Carmen Rojas Montoya.

**ABSTRACT:** The objective of the research is to identify the perception of attitudinal and ideological barriers in students with disabilities at the Autonomous University of Nayarit. It is a quantitative, descriptive, and cross-sectional study, and a questionnaire based on the classification of Covarrubias (2019) was applied. A total sample of 121 students with disabilities for the 2021-2022 school year was obtained, considering the student's perception of the cultural barriers of both teachers and peers. The most frequent disability was visual in 75.21% among other results that are presented in this work. It is concluded that it is necessary to promote culture and practice for the attention of students with disabilities.

**KEY WORDS:** university students, inclusion, cultural barriers, disability.

## **INTRODUCCIÓN.**

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020) refiere que más de mil millones de personas en el mundo, que corresponden alrededor del 15% de la población, presentan algún tipo de discapacidad, cifra que va en incremento debido al crecimiento poblacional y el aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas.

Según el Censo de Población y Vivienda (2020) del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la población de nuestro país asciende a 126'014,024, de los cuales el 5.7% (7'168,178) presentan discapacidad o algún problema o condición mental. Define a la persona con discapacidad como aquella que tiene mucha dificultad o no puede realizar alguna de las siguientes actividades: caminar, subir o bajar; ver aun usando lentes; oír, aún usando aparato auditivo; bañarse, vestirse o comer; recordar o concentrarse y hablar o comunicarse; además incluye a las personas que tienen algún problema o condición mental (INEGI, 2020).

Con frecuencia, se considera que son pocos los estudiantes con discapacidad que ingresan a una institución de nivel superior para cursar una licenciatura o su equivalente; sin embargo, los cambios de

paradigma respecto a la educación inclusiva han llevado a que se incremente la matrícula de estudiantes con discapacidad, que si bien, representan minoría, requieren de un adecuado seguimiento.

Para el ciclo escolar 2021-2022, el Anuario Estadístico en Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) registró una matrícula total de 5,068,493 estudiantes, de los cuales 3'251,834 provienen de instituciones con sostenimiento público que representa el 64%. De esta población, se tiene el registro que 59,689 estudiantes tienen alguna discapacidad, de los cuales 32,078 son mujeres y 27,611 son hombres (ANUIES, 2020-21).

En la Universidad Autónoma de Nayarit, del total de estudiantes matriculados en ese período que asciende a 17,186, presentan discapacidad 433 (2.51%), de los cuales 235 son mujeres y 198 son hombres; sin embargo, aunque no representan porcentaje considerable en la matrícula estudiantil, existen estudiantes en el nivel superior que buscan adaptarse al ambiente educativo que con frecuencia no consideran las necesidades educativas particulares que tienen, limitando y obstaculizando su proceso de aprendizaje o incluso incrementado las posibilidades de abandono.

La Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad (CDPD) llevada a cabo el 13 de diciembre de 2006 en Nueva York y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas se lleva a cabo con la finalidad de asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos para todas las personas con discapacidad (CNDH, 2018).

En cuanto el derecho a la educación a las Instituciones de Educación Superior (IES) con la finalidad de garantizar no sólo el acceso, sino la permanencia y egreso de la diversidad de estudiantes, les corresponde establecer los mecanismos e implementar las estrategias que permitan la inclusión de todos los alumnos ya sea que presenten o no, una o más discapacidades u otra condición especial; para lo cual requiere no sólo identificar a la población que presenta discapacidad sino dar el seguimiento puntual y pertinente de las trayectorias estudiantiles para conocer las barreras que les impiden el acceso, la participación y el aprendizaje. No sólo lo relacionado a la infraestructura modificando o adaptando los edificios o espacios áulicos, en la normativa o la administración escolar, incluso en la didáctica y

la metodología, es menester que dentro de los procesos de inclusión impliquen un cambio en la cultura que se manifiesta en las ideologías y las actitudes.

Este estudio busca conocer las barreras culturales a las que los estudiantes se enfrentan en su trayectoria estudiantil y que les impiden o limitan su desarrollo académico con la finalidad de contribuir a disminuirlas, o más aún erradicarlas, en la búsqueda de que la universidad pública realmente contribuya a la educación integral e incluyente.

## **DESARROLLO.**

Según la OMS (2020), la discapacidad se entiende como “la interacción entre las personas que tienen algún problema de salud, como parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión, factores personales y ambientales (actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y apoyo social limitado)” (párr. 1).

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) define que las personas con discapacidad “son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (Organización Panamericana de la Salud, s.f.).

Estas deficiencias se refieren a “toda pérdida o anormalidad de una estructura psicológica, fisiológica o anatómica” (Anderr-egg, 1995, p. 97), la cual se manifiesta en las funciones mentales como la atención, la memoria, el lenguaje, etc.

Existen diferentes tipos de clasificación en la discapacidad, que históricamente ha recabado el INEGI, las cuales categorizan en dos niveles: grupo y subgrupo, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de discapacidad.

Primer nivel		Segundo nivel	
Grupos		Subgrupos	
Grupo 1	Discapacidades sensoriales y de la comunicación.	Subgrupo 110	Discapacidades para ver.
		Subgrupo 120	Discapacidades para oír.
		Subgrupo 130	Discapacidades para hablar (mudez).
		Subgrupo 131	Discapacidades de la comunicación y comprensión del lenguaje.
Grupo 2	Discapacidades motrices	Subgrupo 210	Discapacidades de las extremidades inferiores, tronco, cuello y cabeza.
		Subgrupo 220	Discapacidades de las extremidades superiores.
		Subgrupo 299	Insuficientemente especificadas del grupo discapacidades motrices.
Grupo 3	Discapacidades mentales	Subgrupo 310	Discapacidades intelectuales.
		Subgrupo 320	Discapacidades conductuales y otras mentales.
		Subgrupo 399	Insuficientemente especificadas del grupo discapacidades mentales
Grupo 4	Discapacidades múltiples y otras	Subgrupo 401-422	Discapacidades múltiples.
		subgrupo 430	Otro tipo de discapacidades.
		Subgrupo 499	Insuficientemente especificadas del grupo discapacidades múltiples y otras.
Grupo 9	Claves especiales	Subgrupo 960	Tipo de discapacidad no especificada.
		Subgrupo 970	Descripciones que no corresponden al concepto de discapacidad.
		Subgrupo 980	No sabe subgrupo.
		Subgrupo 999	No especificado general.

Nota: Construcción propia. Fuente: (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2020).

Por otra parte, la educación especial remite a una historia antropológica cultural en la que la labor educativa es un proceso de mejora, desarrollo y perfeccionamiento de las personas que manifiestan rasgos y características diferentes a lo que se considera como “normal” o común, con la finalidad de poner en claro que el derecho a la educación especial que lleva a la integración social y cultural del individuo con deficiencias se explica más en los principios que en los fines. El principio ineludible que parte de la potencialización del ser desde su condición denominado recientemente como principio de normalización que busca garantizar este derecho a la educación de las personas con deficiencias físicas y psíquicas (Vergara, 2002).

Si partimos de esta perspectiva de ver al discapacitado o enfermo a partir del déficit, son en general eximidos de derechos y responsabilidades cuyas posibilidades se centran en la recuperación y rehabilitación, asignando un rol social de enfermo que lo limita a desempeñar los ideales sociales tendientes al desarrollo, con la encomienda de llegar a ser lo más normal posible, volviéndolo objeto más de investigación e intervención profesional en calidad de víctima (Rosato et al., 2009).

En el recorrido histórico de la educación especial encontramos los diferentes modelos por los que ha transitado, desde el modelo del déficit hasta el modelo de la diversidad inclusiva; no obstante, el transitar ha sido lento en dar respuesta al quehacer educativo dirigido a los que presentan discapacidad, manifestado además en actitudes y prácticas que poco permitían la evolución de la educación especial. De acuerdo con Trujillo (2020), en México, la definición de la educación especial se ha ido transformando al término de educación inclusiva; sin embargo, hace alusión a las discapacidades físicas y mentales que eran más visibles como la auditiva, visual, motriz, intelectual, entre otras; Posteriormente, se incorporan conceptos como anormalidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales.

El concepto de discapacidad incluye el reconocimiento de las características individuales que le son propias de cada persona en relación a la discapacidad que presentan (sordos, ciegos, con discapacidad intelectual, motriz, etc.), brindando así la posibilidad de satisfacer tales necesidades partiendo de las

limitaciones que presentan tanto a nivel personal, cognitivo, perceptivo, de movilidad y social, para la adecuación al ambiente y la respuesta apropiada (Luque, 2009).

Los estados deberán asegurarse de que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema educativo por su condición, que la enseñanza gratuita y obligatoria sea inclusiva y de calidad, en igualdad de condiciones en la comunidad donde se encuentren, que se realicen ajustes razonables de acuerdo a cada caso en particular, se brinde el apoyo para su formación efectiva y se faciliten medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten el desarrollo académico y social para la plena inclusión.

Para las IES, la Ley General de Educación Superior establece que deberán realizar “acciones afirmativas que coadyuven a garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de estudiantes con discapacidad en los programas de educación superior” (Ley General de Educación Superior, 2021; p. 9).

Por lo anterior, es necesario que los estudiantes con discapacidad accedan a la educación y esto implica, a su vez, conocer las desventajas que pudiesen tener derivadas de los procesos de admisión establecidos, donde quizá un estudiante con discapacidad visual categorizada como ceguera, no pueda acceder a un examen en braille o a un equipo que tenga las características del teclado en braille si se realiza virtual. Para garantizar la permanencia y continuidad de la carrera universitaria, estos diagnósticos que se lleven a cabo deben ir acompañados de un plan de acción para quienes estén en riesgo de deserción escolar; así mismo, esta propuesta deberá incluir la detección de las causas de deserción; es decir, no sólo conocer el número de estudiantes que desertan sino los motivos que llevaron a desistir en el estudio.

En este mismo sentido, las acciones para el ejercicio del derecho a la educación contenidas en el Título Cuarto, el Artículo 37 establece: “La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con

la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas” (Ley General de Educación Superior, 2021, pág. 21). La creación de los equipos multidisciplinarios para brindar los apoyos necesarios a los que presentan discapacidad, y más allá, la detección de barreras para el aprendizaje y la participación, ya que existen otras condiciones que pueden llevar a la exclusión.

El término de barreras para el aprendizaje y la participación fue acuñado por Tony Booth y Mel Ainscow en 1999, al referir: Cuando los estudiantes encuentran barreras, se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios, instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades, y por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015; p. 44).

En la búsqueda de unificar la designación de los campos, en los cuales pueden identificarse las barreras para el aprendizaje y la participación, Covarrubias, (2019) propone tres dimensiones de la escuela inclusiva: barreras culturales, políticas y prácticas. Covarrubias (2019) refiere que las barreras culturales están relacionadas con las ideas, creencias, comportamientos, paradigmas, debido a que están arraigadas en los individuos y generan actitudes relacionadas con la segregación, discriminación o exclusión, siendo difíciles de erradicar. Las barreras culturales se dividen en barreras actitudinales y las barreras ideológicas, las cuales guardan una relación estrecha entre sí, ya que pueden ser determinantes las unas para las otras.

Las actitudinales hacen referencia a la predisposición aprendida a responder permanentemente a favor o en contra de una persona, objeto o suceso. Las ideológicas, partiendo que son las relacionadas con las ideas o el origen de éstas, son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista,

creencias individuales o colectivas, que llevan a emitir juicios o apreciaciones sobre ciertas situaciones y prácticas. Al conocer la incidencia de estas manifestaciones arraigadas en las creencias y las actitudes permite dimensionar las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan por sus características propias ya sean físicas, psicológicas y actitudinales. En las barreras políticas se puede identificar aquello que está relacionado con la normatividad y legislación institucional, por tanto, las barreras prácticas se refieren a la infraestructura y los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, las barreras se presentan en diferentes contextos como son el aula, la escuela, la familia y la comunidad, espacios con quienes el estudiante tiene relación. En las universidades es importante verificar que el aula cuente con las adaptaciones necesarias para evitar cualquier tipo de barrera, ya que es el primer contexto donde “se conjuntan procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, colaboración, redes, entre otros” (Covarrubias, 2019, p. 147).

La propuesta de delimitación y clasificación de Covarrubias (2019) propone un instrumento de medición relacionado con el contexto del aula y el ambiente escolar que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Indicadores para la percepción de las barreras culturales.

Tipo de Barreras		Contexto áulico
Culturales	Actitudinales	Apatía Rechazo Indiferencia Desinterés Discriminación Exclusión Acoso, otras.
	Ideológicas	Desconocimiento Ignorancia Etiquetación No reconocer lo que sí se puede hacer Bajas expectativas por parte del docente Paradigmas erróneos ante la diversidad Prejuicios Bajo significado y sentido de la educación Estereotipos ante la diversidad, otras.

Nota: Construcción propia. Fuente: Covarrubias (2019).

En relación a las barreras en estudiantes con alguna discapacidad, se encontraron algunas investigaciones como la que se llevó a cabo en Reino Unido por Holloway (2010), en el cual se entrevistó a estudiantes con discapacidad para conocer su experiencia en factores positivos y en la detección de prácticas discriminatorias y de marginación.

Las barreras detectadas fueron políticas y prácticas, ya que se requiere alinear una política central del aprendizaje accesible para todos los estudiantes que desprenda los lineamientos para los diferentes departamentos de la institución, así como los procesos de seguimiento y evaluación que incluyan a los estudiantes con discapacidad, la formación de todo el personal, y la concienciación de todos los actores educativos.

Otra investigación en esta misma dirección es la realizada por Corrales et al. 2016 con el objetivo de determinar las barreras para el aprendizaje y la participación de personas con discapacidad en una universidad chilena y los apoyos educativos que se requieren. Se entrevistó a 38 de los 40 estudiantes identificados con discapacidad, quienes participaron de manera voluntaria. Se encontró que el grado de satisfacción más bajo se presenta en cuanto a las barreras de accesibilidad se encontraba en rampas, movilidad en edificios, señalética y ascensores con un promedio de 47% de estudiantes que se encuentra insatisfecho o muy insatisfecho, por lo que demandan apoyos en la infraestructura.

En cuanto a las barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual señalan la falta de metodología y evaluaciones inclusivas para quienes no pueden ver, por lo que el 45% señala que requieren apoyo; sin embargo, en cuanto a la satisfacción por la atención brindada por los profesores, el 84% se declara satisfecho y muy satisfecho.

Por otra parte, en esta misma investigación en cuanto al acceso a los recursos tecnológicos de la universidad, los resultados indican que el 39% de las personas encuestadas está insatisfecho o muy insatisfecho, y para los que presentan discapacidad visual solicitan que la plataforma institucional y el sitio web universitario integren lectores de pantalla.

Las barreras identificadas fueron analizadas en tres categorías: infraestructura, proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión institucional, al respecto se concluye que en cuanto a la infraestructura, el diseño para todos y todas puede ser la estrategia para la construcción y modificación de infraestructura y organización de los distintos espacios.

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, la demanda se refiere a la capacitación de docente en metodologías y evaluaciones enfocadas a las necesidades de los estudiantes con alguna discapacidad, así como promover la inclusión de éstos, implementando tecnologías que respondan a sus requerimientos; en la gestión institucional, los desafíos son el financiamiento, fortalecimiento del programa de inclusión con que cuenta la universidad, sistema de registro y sensibilización; además, la definición de protocolos para ofrecer respuestas específicas a las necesidades de las estudiantes en situación de discapacidad según su tipo.

Aunque los estudios llevados a cabo en otros países permiten visualizar el camino a la educación inclusiva en el nivel superior, es primordial conocer esta realidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México mediante investigaciones que den cuenta de las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrenta el alumnado con el fin de contribuir a conocer los obstáculos que esta población específica de estudiantes percibe en el entorno escolar.

### **Metodología.**

Este fue un estudio de enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, con una muestra de 121 estudiantes regulares de la Universidad Autónoma de Nayarit, considerando como criterio de inclusión el tener una discapacidad y ser alumno regular de la institución.

Se aplicó una encuesta digital mediante formulario de Google diseñado con la finalidad de identificar la percepción de barreras ideológicas y actitudinales de estudiantes con discapacidad, enfocado a la percepción respecto a sus docentes y sus compañeros.

El instrumento utilizado fue una encuesta enfocada en las barreras para el aprendizaje y la participación basada en los indicadores propuestos por Covarrubias (2019), considerando las barreras culturales, las actitudinales e ideológicas. Por cada barrera, se diseñaron 6 preguntas con respuestas escala tipo likert autoadministrada con cuatro opciones de respuesta: Nunca, Algunas veces, Frecuentemente y Con mucha frecuencia con una puntuación de 1 a 5, y entre estas posibilidades, el estudiante debe seleccionar una única respuesta al contestar la encuesta. El instrumento fue validado por 3 expertos en educación. Posteriormente, se llevó a cabo el segundo proceso de validación mediante el pilotaje del instrumento, donde participaron 30 estudiantes. Se realizaron las adecuaciones sugeridas en ambos procesos de validación.

Dentro de las consideraciones éticas, todos los participantes contestaron voluntariamente y los investigadores han trabajado con un fichero con datos anonimizados para cuidar la confidencialidad. Se realizó un análisis descriptivo a través del programa estadístico SPSS versión 22 para Windows (SPSS Inc; Chicago, IL, USA).

### **Resultados.**

Se aplicaron un total de 121 encuestas, de las cuales el 28.1 % (n=34) corresponden al sexo masculino y el 87% (n=87) al femenino.

Se realizó una clasificación por grupos de edad, teniendo mayor predominio la de 21 a 25 años con un 47.1%, seguida de 17 a 20 años con un 40.5%, siendo la mínima la de 60 o más con un solo estudiante. Se preguntó de manera general el tipo de discapacidad del estudiante englobando en visual, auditiva, motora, psicológica y otras, existiendo la opción de elegir más de una. Los resultados se presentan en la tabla 3, siendo la mayor causa de discapacidad la visual con un 74.4%; es importante mencionar, que la discapacidad puede incluir desde una limitación que mejora con el uso de anteojos hasta la ceguera.

Tabla 3. Tipos de discapacidad de los participantes.

Tipos de discapacidad	N	%
Auditiva	7	5.79
Motora	4	3.31
Psicológica	6	4.96
Visual	91	75.21
Otra	3	2.48
Auditiva/visual	5	4.13
Motora/psicológica	1	0.83
Psicológica/otra	1	0.83
Visual/motora	1	0.83
Visual/psicológica	2	1.65
	<b>121</b>	<b>100</b>

Fuente: Construcción propia.

Las barreras actitudinales e ideológicas se presentan a continuación iniciando con la percepción de los estudiantes hacia sus docentes, y posteriormente, hacia sus compañeros.

En cuanto a las actitudinales, los estudiantes perciben con mayor frecuencia indiferencia por parte de sus maestros (8.26%); sin embargo, al analizar si “alguna vez” ha percibido rechazo, indiferencia, desinterés, discriminación, exclusión y/o acoso encontramos que el 52.06% ha sentido indiferencia, el 44.62% se ha sentido rechazado y el 40.49% ha percibido desinterés por parte de sus maestros alguna vez, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Percepción de barreras actitudinales respecto a los docentes.

ÍTEM	Nunca		Pocas veces		Regularmente		Con frecuencia		Con mucha frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Me he sentido rechazado por los maestros	58	47.93	47	38.84	7	5.79	7	5.79	2	1.65
He sentido indiferencia por parte de los maestros	48	39.67	51	42.15	12	9.92	8	6.61	2	1.65
Percibo que los maestros me tratan con desinterés	66	54.55	43	35.54	6	4.96	3	2.48	3	2.48
Percibo que he sido discriminado por mis maestros	95	78.51	22	18.18	3	2.48	1	0.83	0	0.00
Me he sentido excluido por mis maestros en actividades implementadas en clases	93	76.86	6	4.96	14	11.57	0	0.00	0	0.00
Me he sentido acosado por mis maestros	101	83.47	9	7.44	9	7.44	2	1.65	0	0.00

Fuente: Construcción propia.

Respecto a la percepción que tienen los participantes con sus compañeros de aula, el que se presenta de manera más frecuente es el rechazo con un 8.26%. Analizando si lo han presentado alguna vez, considerando las respuestas pocas veces y regularmente, el rechazo por parte de sus compañeros lo refieren en un 47.93% seguido de la indiferencia 44.62% como puede visualizarse en la tabla 5.

Tabla 5. Percepción de barreras actitudinales respecto a los compañeros.

ÍTEM	Nunca		Pocas veces		Regularmente		Con frecuencia		Con mucha frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Me he sentido rechazado por mis compañeros de aula	53	43.80	41	33.88	17	14.05	7	5.79	3	2.48
Mis compañeros son indiferentes conmigo	59	48.76	40	33.06	14	11.57	8	6.61	0	0.00
Mis compañeros muestran desinterés hacia mí	63	52.07	38	31.40	15	12.40	5	4.13	0	0.00
Me he sentido discriminado por mis compañeros	83	68.60	12	9.92	22	18.18	2	1.65	2	1.65
Me he sentido excluido por mis compañeros en las actividades de clase	70	57.85	20	16.53	26	21.49	3	2.48	2	1.65
Me he sentido acosado por compañeros	96	79.34	7	5.79	6	4.96	3	2.48	3	2.48

Fuente: Construcción propia.

Las barreras ideológicas se presentaron con mayor frecuencia que las actitudinales; respecto a la percepción que el estudiante tiene de sus maestros, se encontró que el 15.70% refiere que sus docentes desconocen las necesidades educativas propias del estudiante con discapacidad y el 16.52% siente que no cumplen los estereotipos que podrían tenerse como “buen estudiante”.

Considerando si alguna vez ha percibido alguna de las situaciones mencionadas, encontramos que el 58.07% concuerda con que el docente no conoce las necesidades educativas especiales para el estudiante con discapacidad y el 52.06% percibe que no cumple con los ideales del estereotipo, seguido de la falta de reconocimiento de logros (42.97%). Estos resultados se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Percepción de barreras ideológicas respecto a los docentes.

ÍTEM	Nunca		Pocas veces		Regularmente		Con frecuencia		Con mucha frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Percibo que mis maestros desconocen mis necesidades educativas	31	25.62	54	44.63	17	14.05	14	11.5702	5	4.13
Siento que no cumpla con los estereotipos que los maestros tienen de un buen estudiante	38	31.405	40	33.06	23	19.01	12	9.91736	8	6.61
Me he sentido etiquetado por los maestros	72	59.504	33	27.27	12	9.92	2	1.65289	2	1.65
Siento que mis maestros no reconocen mis logros ni lo que puedo llegar a hacer	61	50.413	46	38.02	6	4.96	5	4.13223	3	2.48
Siento que los prejuicios que se tienen acerca de mí, influyen en el trato que los maestros me dan	76	62.81	28	23.14	9	7.44	4	3.30579	4	3.31
Siento que mis maestros no creen en mí	79	65.289	26	21.49	6	4.96	4	3.30579	6	4.96

Fuente: Construcción propia.

Los estudiantes perciben de manera frecuente, por parte de sus compañeros, que desconocen sus necesidades educativas en un 13.22%, y un 9.09% siente que no lo toman en cuenta en los trabajos en equipos, debido a que no encajan. También refieren que han percibido, en alguna ocasión, que el 46.28% de sus compañeros desconocen sus necesidades educativas, el 38.84% se ha sentido etiquetado, y el mismo porcentaje los han hecho sentir incapaces de lograr sus metas. Estos datos pueden observarse en la tabla 7.

Tabla 7. Percepción de barreras ideológicas respecto a los compañeros.

ÍTEM	Nunca		Pocas veces		Regularmente		Con frecuencia		Con mucha frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Siento que mis compañeros desconocen mis necesidades educativas	49	40.496	48	39.67	8	6.61	11	9.09	5	4.13
No me siento tomado en cuenta en los trabajos en equipos porque no encajo en los estereotipos de mis compañeros	66	54.545	33	27.27	11	9.09	6	4.96	5	4.13
Me he sentido etiquetado por los compañeros	64	52.893	37	30.58	10	8.26	7	5.79	3	2.48
Percibo que en el aula mis compañeros sobreprotegen o quieren realizar las actividades por mí	92	76.033	19	15.70	9	7.44	1	0.83	0	0.00
Percibo que mis compañeros me rechazan por los prejuicios que tienen de mí	82	67.769	28	23.14	8	6.61	2	1.65	1	0.83
Me hacen sentir incapaz de lograr mis metas	68	56.198	39	32.23	8	6.61	6	4.96	0	0.00

Fuente: Construcción propia.

No se encontraron diferencias significativas con relación al tipo de discapacidad y las barreras culturales presentadas, así como el sexo de los estudiantes.

## **CONCLUSIONES.**

La comunidad estudiantil de la Universidad Autónoma de Nayarit que presenta una o más discapacidades como la visual, auditiva, motora, psicológica, percibe barreras culturales relacionadas con las actitudes y las ideologías tanto de los docentes como de los estudiantes.

Tal como los resultados de este estudio lo demuestran, las barreras actitudinales percibidas por los estudiantes con mayor incidencia por parte de los docentes son la indiferencia (52.06%), el rechazo (44.62%) y desinterés (40.49%), mientras que en relación a sus compañeros estudiantes el que se presenta de manera más frecuente es el rechazo con un 8.26%. Analizando si lo han presentado alguna vez considerando las respuestas pocas veces y regularmente, el rechazo por parte de sus compañeros lo refieren en un 47.93% seguido de la indiferencia 44.62%.

Los resultados nos llevan a reflexionar respecto a que la actitud del docente es fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje, siendo el docente una figura central, que será necesario sensibilizar y dotar de herramientas psicopedagógicas que permitan la inclusión educativa.

Respecto a las barreras ideológicas que los estudiantes perciben en sus docentes, los resultados muestran que el 58.07% concuerda con que el docente no conoce las necesidades educativas especiales para el estudiante con discapacidad y el 52.06% percibe que no cumple con los ideales del estereotipo seguido de la falta de reconocimiento de logros (42.97%). De acuerdo con Gurdíán-Fernández et al. (2020) sostienen desde un análisis teórico argumentativo que los prejuicios hacia las personas con discapacidad en el contexto universitario se van construyendo socialmente, y que por lo tanto, es necesario desmitificarlos para promover realmente una universidad inclusiva.

Por otra parte, es necesario que las IES generen políticas dentro del plan de desarrollo institucional en el que se promueva la cultura y práctica al interior de la comunidad universitaria para brindar mayor

atención a este grupo de estudiantes, haciendo necesario no solo cambios de infraestructura y acceso físico sino también actitudinal y que a su vez impacte en la calidad de los aprendizajes.

Como limitaciones del estudio, las conclusiones son específicamente de una población y universidad determinada en un contexto sociocultural y momento histórico; por tanto, a futuro sería recomendable contrastar con otros contextos educativos públicos y privados. Sería recomendable conocer la percepción que tienen los docentes universitarios respecto a su propio quehacer y competencia docente con estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Anderr-egg, E. (1995). Diccionario del trabajo social (3a ed.). Argentina: Lumen.
2. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2020-2021). Anuario Estadístico de Educación Superior ciclo escolar 2020-2021. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
3. Booth, T., Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva (3 ed.). OIE- FUHEM. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
4. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). La Convención sobre los Derechos de las Personas. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
5. Corrales, A., Soto, V., Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles - desafíos institucionales. Rev. Actual. Investig. Educ. 2016, vol.16, n.3, pp.67-96. ISSN 1409-4703. Actualidades Investigativas en Educación, 16(3), 67-96. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i>
6. Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Holguín, A. C. Castillo, J. L. Leos, Desarrollo Profesional Docente: reflexiones

- de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana 135-157. México.  
<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
7. Gurdián-Fernández, A., Vargas, C., Delgado, C., Sánchez, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 577-604. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40131>
8. Holloway, S. (2010). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16, 597-615. doi:<https://doi.org/10.1080/09687590120059568>
9. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (datos nacionales) Comunicado de prensa 713. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP\\_PersDiscap21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf)
10. Ley General de Educación Superior (20 de abril de 2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Diario Oficial de la Federación.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021)
11. Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX(3-4), 201-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>
12. Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). Discapacidad y salud. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
13. Organización Panamericana de la Salud [OPS] (s.f.). Sección Discapacidad. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
14. Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX(39), 87-105. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14512426004>

15. Trujillo, A., García L., Ríos, C. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. 15-29. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>
16. Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. ESE Estudios sobre educación (2), 129-144. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/25676/22961/>

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Martha Berenice Meza Dávalos.** Doctora en Ciencias de la Educación, Unidad Académica de Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Nayarit, Docente, México. Correo electrónico: [bere.meza@uan.edu.mx](mailto:bere.meza@uan.edu.mx)
2. **Irene Margarita Espinosa Parra.** Maestra en Terapia Familiar Sistémica, Unidad Académica de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Nayarit, Docente, México. Correo electrónico: [irene.parra@uan.edu.mx](mailto:irene.parra@uan.edu.mx)
3. **Cecilia del Carmen Rojas Montoya.** Maestra en Ciencias de la Salud de la Adolescencia y la Juventud, Unidad Académica de Medicina. Universidad Autónoma de Nayarit, Docente, México. Correo electrónico: [cecilia.rojas@uan.edu.mx](mailto:cecilia.rojas@uan.edu.mx)

**RECIBIDO:** 6 de enero del 2023.

**APROBADO:** 9 de marzo del 2023.