



*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. 7223898476*

RFC: ATII20618V12

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

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

**Año: XII**

**Número: 3**

**Artículo no.: 20**

**Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2025**

**TÍTULO:** Barreras para el aprendizaje y la participación: Percepción de docentes en universidad pública de Sinaloa.

**AUTORES:**

1. Dra. Gloria María Peña García.
2. Dra. Ana Rosa Medina Gutiérrez.
3. Dr. Aníbal Zaldívar Colado.
4. Dra. María de Jesús Pérez Vázquez.
5. Dra. Rosa Ávila Valdez.
6. Dra. Cristina González Rendón.

**RESUMEN:** El propósito fue conocer las barreras de aprendizaje y participación, la relación entre indicadores actitudinales-sociales y organizativo-metodológico en 81 maestros de universidad pública en Mazatlán, Sinaloa. Se manejó diseño transversal, descriptivo y de correlación con muestreo a conveniencia. Se aprovechó una cédula de datos particulares, un formato de detección de barreras para el aprendizaje y la participación para un análisis del contexto áulico (Pizarro, 2019; Leal, s/f). Se encontró predominio de hombres, con edad promedio de 45.47, y 13.61 años de antigüedad docente. No hubo significancia en las barreras de manera global ( $p > .05$ ) pero con diferencias muy significativas por indicadores ( $p < .01$ ), con muchas barreras (43.2%), hubo asociación positiva y muy significativa entre indicadores actitudinal-social ( $p < .01$ ) y organizativos-metodológicos ( $p < .01$ ).

**PALABRAS CLAVES:** barreras, aprendizaje, participación.

**TITLE:** Barriers to learning and participation: Perceptions of teachers at a public university in Sinaloa.

**AUTHORS:**

1. PhD. Gloria María Peña García.
2. PhD. Ana Rosa Medina Gutiérrez.
3. PhD. Aníbal Zaldívar Colado.
4. PhD. María de Jesús Pérez Vázquez.
5. PhD. Rosa Ávila Valdez.
6. PhD. Cristina González Rendón.

**ABSTRACT:** The purpose was to know the barriers to learning and participation and the relationship between attitudinal-social and organizational-methodological indicators in 81 public university teachers in Mazatlán, Sinaloa. A cross-sectional, descriptive, and correlation design was used with convenience sampling. A data sheet for detecting barriers to learning and participation was used to analyze the classroom context (Pizarro, 2019; Leal, s.f.). A predominance of men was found, with an average age of 45.47 and 13.61 years of teaching experience. There was no significance in the barriers overall ( $p > .05$ ) but with very significant differences by indicators ( $p < .01$ ). With many barriers (43.2%), there was a positive and very significant association between attitudinal-social ( $p < .01$ ) and organizational-methodological indicators ( $p < .01$ ).

**KEY WORDS:** barriers, learning, participation.

**INTRODUCCIÓN.**

Las barreras en torno a la inclusión educativa son diversas y se encuentran enmarcadas en el sistema educativo, lo cual evidencia la brecha de desigualdad que prevalece y limita las oportunidades de acceso a la educación formal en todos los niveles, y por ende, al desarrollo y crecimiento personal. En este sentido, las personas que cuentan con algún tipo de limitación o discapacidad enfrentan diferentes obstáculos para formar parte de las instituciones educativas, a pesar de que existan políticas públicas que determinan el

libre acceso e inclusión a la educación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) en su informe evidenció que 258 millones de niños y jóvenes quedaron excluidos del sistema educativo, debido principalmente a sus condiciones de pobreza; empero, no es el único detonante para no ser admitido en el ámbito educativo; existen otros como las hoy conocidas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). A este respecto, en México durante el ciclo escolar 2019-2020, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) atendieron a 27,614 del total de escuelas públicas de educación básica y brindaron apoyo al 37% de aquellas instituciones que matricularon a alumnos con BAP.

La connotación de barreras para el aprendizaje y la participación está íntimamente relacionada con la diversidad en el contexto educativo y hace referencia a alumnos con diferente capacidad; sin embargo, la educación inclusiva considera a aquellos educandos que al formar parte de una institución educativa encaran diferentes obstáculos que van desde la estigmatización, rechazo, bullying, entre otros, los relacionados con la infraestructura, pues sufren para acceder a las instalaciones y moverse al interior de las mismas.

De acuerdo a la UNESCO (2022), existen tres tipos de obstáculos vinculados a la escolarización, los relativos a la situación que contemplan circunstancias de la vida (pobreza, marginación), los que tienen que ver con las actitudes personales (disposición) de las personas involucradas en el proceso educativo y conexos al sistema educativo, (condiciones estructurales, competencias docentes).

La intervención del profesor es determinante en el proceso enseñanza aprendizaje en todos los alumnos; sin embargo, eleva su valor docente al trabajar con alumnos que presentan alguna condición especial; por ello, el propósito de este estudio fue conocer las barreras de aprendizaje y participación, así como la relación entre indicadores actitudinales-sociales y organizativo-metodológicos en profesores de una universidad pública de Mazatlán, Sinaloa, México.

**DESARROLLO.**

La definición de necesidades educativas especiales ha sido utilizada en tiempos pasados, pero al denotar a estudiantes con limitaciones físicas, cognitivas, o excluir a estudiantes por sobreponer el género, la clase social o etnia fue reemplazado por barreras para el aprendizaje y la participación con la intención de ampliar el desarrollo de aquellas personas a quienes se les asocia con deficiencia o discapacidad; es decir, de quienes enfrentan dificultades para la adquisición y asimilación de aprendizajes (Booth y Ainscow, 2000).

Las barreras para el aprendizaje y la participación no solamente se vive en espacios áulicos, el estudiante que tiene cierta discapacidad enfrenta obstáculos desde que sale de su hogar hasta llegar a su centro educativo, pues vive situaciones relacionadas con las aptitudes y actitudes de la sociedad aunado con el contexto de la infraestructura física y organizacional de las instituciones educativas; esta última involucra lo académico y administrativo; es preciso hacer mención que aquellos alumnos que tienen capacidades ampliadas o alta capacidad también sufren para recibir enseñanza, y el contexto social que encierra políticas, entorno específico, actitudes e intervenciones particulares se suman a la complejidad de integrarse en un escenario educativo común, dificultando su interacción, y por ende, su participación y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015).

Echeita (2006) asegura, que si un alumno con vulnerabilidad es aceptado en cualquier centro educativo con la sapiencia de atención a la diversidad, seguramente crecerá su aprendizaje y seguridad personal al no sentirse excluido, sino integrado en su totalidad a las actividades de índole escolar tanto artísticas, deportivas, recreativas y de convivencia (Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) asume que las instituciones educativas, reconocen que las barreras de aprendizaje y participación limitan el desarrollo formativo de cualquier alumno, con mayor acentuación en quienes sufren de discapacidad motriz o cognoscitiva.

Resulta confuso el término de barrera para el aprendizaje y la participación, porque atrapa criterios sociales, culturales y económicos, que influyen en la educación esencial tanto de niños, jóvenes y adultos, y como

recalca López (2011), dificultan tanto el aprendizaje como la interacción persona a persona y la convivencia armónica en contextos de igualdad de oportunidades. Cabe destacar, que si se estructuran los planes y programas de estudios en el marco de la política nacional de inclusión es posible favorecer el desenvolvimiento personal, académico y social de estudiantes con cierta limitación o vulnerabilidad física y mental que permita formar seres humanos independientes y preparados para ser incluidos en el ámbito laboral.

Diferentes trabajos de investigación revelan que la educación inclusiva permite asimilar concepciones éticas, metodológicas e inclusive políticas con la intención de proponer estrategias que representen una limitante para aquellas personas que desean transitar desde la educación básica hasta la educación superior, desafortunadamente existen barreras que afectan cualquier proceso educativo, pues instituciones educativas minimizan la *educación inclusiva*, muchas de las veces por desconocimiento de estrategias didácticas, por no poseer la competencia de la comunicación asertiva, que demerita cualquier acercamiento con el educando, específicamente con aquellos alumnos que precisen de una limitación (Bahamón Muñetón *et al.*, 2013).

Algunos docentes alindan sus clases de forma tradicional; es decir, se dedican a dar clases sin que el alumnado interactúe, coartando su proceso de aprendizaje (Herrera Pérez, 2015), otros continúan diseñando sus cátedras y evaluaciones sin tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje que involucre estrategias didácticas innovadoras que permitan generar un ambiente interactivo y empático, promotor de aprendizaje significativo; es decir, prevalece la cultura centrada en el paradigma direccionada hacia el docente (Medina-García, 2017) a lo que Forteza *et al.*, en el 2019 y Julio-Maturana *et al.*, en 2016 certifican que las barreras actitudinales y culturales son las barricadas más prevalentes en profesores cuando hacen frente a la discapacidad de alguno de sus discípulos, provocando desatinos en el binomio maestro-alumno o enseñanza- aprendizaje.

### **Tipos de barreras de aprendizaje y participación.**

Antes de tipificar las barreras de aprendizaje y la participación es conveniente tener un acercamiento específico de su conceptualización; para ello, se identifican como aquellas dificultades que vive cualquier estudiante, en especial quienes se encuentran en situación frágil y que las adquieren al tener interacción directa con las personas, los espacios físicos, el no contar con recursos específicos o que detecten inexistencia de organización escolar, enfoques de enseñanza y evaluaciones no aptas a quienes tienen necesidades especiales.

Algunas barreras para el aprendizaje y la participación de índole actitudinal son aquellas vinculadas con la interacción y concepción social que tiene que ver con la diversidad. Las barreras didácticas son las que se relacionan con los métodos de enseñanza y evaluación alejados de las necesidades evidentes en los estudiantes, las barreras normativas que no embonan fácilmente en la sociedad y que asume impedimentos desde normas, leyes o políticas establecidas y las estructurales que tienden a normalizar la exclusión.

### **Estudios relacionados.**

Gallegos (2023) llevó a cabo un estudio con enfoque cualitativo, etnográfico, sobre aprendizaje y participación sin barreras, para dar respuesta a las necesidades del aula regular y descubrir qué tanto se sabe de la educación inclusiva y las necesidades formativas de los educandos; se entrevistó a 4 docentes de nivel preescolar, 6 de nivel primaria, 1 de nivel secundaria y 1 de educación especial, encontrando que 50% de ellos tiene menos de 5 años de servicio; en los diálogos que le exteriorizaron sobresalió que existe una brecha enorme para brindar educación de calidad e inclusiva, donde el docente se impregne de un compromiso verdadero, que le facilite hacer adecuaciones precisas y oportunas para acople de las necesidades en estudiantes vulnerables; igualmente reveló desconocimiento vigente de cómo fundar inclusión educativa auténtica, que envuelva a las instituciones educativas de todos los niveles para que considere a personas con alguna barrera de aprendizaje y participación.

Martínez y Rosas (2022) hicieron una comparación de sistemas educativos inclusivos de Chile, España y Finlandia que va desde la definición hasta intervenciones para alumnos con necesidades especiales, descubriendo que Finlandia no tiene establecida una definición documentada; Chile lo conceptualiza como la dificultad que tiene una persona con discapacidad diagnosticada para aprender y participar en actividades académicas, mientras que España lo define como estudiantes que necesitan apoyo educativo por contar con una discapacidad o sufrir trastornos de conducta.

En relación a la cobertura de alumnos con necesidades especiales, para Chile son quienes ya tienen un diagnóstico establecido por profesionales especialistas y que pueden tener afección auditiva, visual e intelectual, quienes tienen un coeficiente intelectual por debajo de lo permitido y que cuenten con alteraciones evidentes de conducta, autismo, sordera, ceguera o disfasia. Para España son los alumnos que necesitan apoyo especial y pueden ser los que tienen TDA/H, trastornos específicos del aprendizaje, discapacidad intelectual, el haber ingresado tarde a un sistema educativo, y Finlandia da cobertura a todo estudiante que necesite apoyo independientemente de que origine su dificultad y pueden ser por problemas de aprendizaje o ser migrante.

Para el diagnóstico de la necesidad educativa especial, Chile sostiene que lo realiza un especialista, en España lo hace un equipo multidisciplinario, y en Finlandia el profesor que tiene la facultad para solicitar lo corrobore un médico o psicólogo, y la intervención o tratamiento para quien tenga necesidad educativa especial; los tres países coinciden en que lo otorgue quien lo diagnostica. España cuenta con aulas abiertas de educación especial, mientras que en Finlandia tienen planes de apoyo para cada estudiante en particular y se logre incorporar al sistema educativo formal, mientras y en Chile procuran apegarse a la ley de inclusión escolar; sin embargo, no los incorporan si no hay especialistas para atender sus necesidades especiales.

Paz-Maldonado (2021) hizo llegar una carta al director de una revista para hacerle ver que estudiantes universitarios en situación de discapacidad durante la COVID-19 en Honduras, enfrentaron dificultades

durante su confinamiento, pues tuvieron cierre de establecimientos, limitaciones de movilidad, carencia de apoyos educativos, insuficiencia para la adaptación de insumos de uso diario, falta de acompañamiento académico, conflictos con barreras actitudinales, de comunicación y arquitectónicas, y que para generar una inclusión educativa en estudiantes con alguna discapacidad es imperiosa la creación de políticas públicas que integre espacios acordes a la limitación física o cognoscitiva que padezcan; sugiere apoyo económicos con la intención de aumentar o sostener igualdad entre los alumnos, que se acondicionen espacios y centros de atención médica con el protocolo TRIAGE que facilite intervención inmediata en alumnos con situación evidente de discapacidad y que sufra afectaciones por contagio de SarCov2 o sufra la enfermedad de COVID-19, incluso ofrece que se realice acompañamiento académico en los hogares o institución de salud para continuar con su formación educativa, en el entendido de apearse a medidas sanitarias estandarizadas y enfatiza en la no discriminación, estigmatización y exclusión, porque ya la sufren con su discapacidad y aumentaría con el problema de salud respiratorio; para ello, sugiere la sensibilización del profesorado y se evite segmentar a alumnos vulnerables y mejor aún en futuro cercano eliminar barreras actitudinales, de comunicación, de infraestructura y de salud para que los jóvenes universitarios, además de contar con una calidad de vida sean partícipes de un desarrollo académico exitoso. Escalante Puma *et al.* (2022) hicieron una revisión sistemática con 35 publicaciones con análisis de inclusión educativa, categorizándolas por necesidades educativas especiales, pedagógicas, como problemática social; en la primera detectaron que existe dilema ético para otorgar educación de calidad y asumen que deben avasallar los valores como el respeto en la totalidad de alumnos sin importar la necesidad especial que posean y que los profesores que muestran poca colaboración contribuyen en la afectación del proceso educativo del discípulo formando una barrera que incumple con la inclusión educativa; también descubrieron que las estructuras curriculares, las planeaciones didácticas, no se adecuan ni se cumplen en el ejercicio diario con alumnos con necesidades especiales, instaurando barreras psicológicas arquitectónicas y socioculturales, aunado a rechazo que reciben tanto de docentes y homólogos que

comparten aula. La mayoría de las investigaciones consideran, que las actitudes, los comportamientos y prácticas para el desarrollo formativo influyen en la enseñanza y participación de alumnos con necesidades especiales y el docente juega un rol notable para que esto suceda.

En relación a la inclusión educativa pedagógica se hace ver que existe información que sobreponen a las políticas públicas que se preocupa y defiende a estudiantes vulnerables, exigiendo que alumnos con necesidades especiales no sean excluidos de espacios académicos, ni sufran discriminación o segregación por cuestiones culturales, de raza, o tener limitaciones físicas o cognitivas. Las políticas públicas toman en consideración propuestas que generen oportunidad de transformar cualquier actividad académica que involucre la inclusión educativa, donde el profesor tenga opciones de trabajo colaborativo para sus alumnos y que destruya cualquier barrera que impida el procedimiento inclusivo, haciendo ver que quienes dan enseñanza deben poseer habilidades y capacidades didácticas para que suceda la participación inclusiva de alumnos vulnerables o con necesidades especiales.

Durante la revisión notaron que la inclusión como problema social se inclina hacia las actitudes y valores, los cuales son valiosos en toda persona pero que en alumnos con barreras de aprendizaje y participación se mantienen alejados o aislados, pero presentes en diálogos o discursos de docentes o funcionarios con evidente afectación de libertad, igualdad y justicia entre alumnos con necesidades especiales aunque sea un deber gubernamental el acceso equitativo a la educación y las oportunidades que puedan recibir de los sectores públicos o privados.

En el contexto deportivo, los alumnos con barreras de aprendizaje y participación también sufren de exclusión; empero, detectaron artículos que muestran que al desarrollar proyectos deportivos con la argumentación de que el deporte es apto para todas las personas, sin importar rasgos físicos, destrezas específicas, este puede ser un espacio idóneo para compartir experiencias, y al mismo tiempo, fomentar el respeto, solidaridad, empatía, trabajo en equipo entre compañeros de aula o de ejercicio, permitiendo que el maestro use estrategias didácticas para integrar a alumnos que le den impulso y valor a la

interculturalidad, erradicando prejuicios anclados culturalmente.

Lledó Carreres *et al.* (2020) tuvieron como objetivo identificar y analizar barreras y fortalezas en el aprendizaje y participación de 356 estudiantes universitarios entre 18 y 26 años de todos los cursos y grados académicos con la intención de ofrecer una propuesta de acción que reduzcan las barreras existentes, detectaron en la dimensión de barreras de acceso 78.7% de desconocimiento del acceso que tienen sus estudiantes y el 8.7% no conoce los órganos de la facultad y la representación que tiene el alumnado, el resto del porcentaje en los 2 rubros lo consideraron como fortalezas.

En la dimensión de barrears en la participación encontraron que 72.5% sufrió de desigualdad en las relaciones interpersonales e identificaron que no hubo seguimiento individualizado de forma integral para la inclusión dentro de la universidad y en la dimensión de barreras en el aprendizaje revelaron un preocupante 7.7% de docentes que no utilizaron técnicas de estudios para el desarrollo de los aprendizajes; por otra parte, descubrieron que el 18.6% no identificó fortalezas ni debilidades durante el desarrollo del aprendizaje en sus alumnos y el 89.3% se enfrentó a las barreras de la comprensión de metodologías docentes, donde el resto sí poseía con esa competencia (10.7%).

Por su parte, Núñez y López (2020) realizaron un estudio cualitativo biográfico narrativo para identificar las necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de egresados y estudiantes en etapa universitaria con discapacidad visual y elegidos por muestreo de bola de nieve, detectando en igualdad de participación por género (50%) y edad promedio de 28.5. Se trabajaron 3 dimensiones de donde rescataron testimonios valiosos y que agruparon de primera instancia sus vivencias en las “*Experiencias relevantes durante la trayectoria educativa*”, donde los participantes percibieron la necesidad de interactuar en espacios escolares, desarrollar una vida social, y usar dispositivos que permitiera en ellos una independencia en el desarrollo de actividades y autonomía.

La dimensión de las *Necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación*, develaron necesidades arquitectónicas y una señalización elemental para que los jóvenes se desplazaran con facilidad al interior

de las instalaciones de su universidad, se salió a relucir la escasez de equipamiento y material bibliográfico acorde a sus necesidades concretas y en la dimensión *Cultura y política en la universidad* revelaron que las condiciones de accesibilidad, ecuanimidad e institucionalidad deben prevalecer en toda institución de educación superior, invitando a instaurar una cultura corporativa inclusiva que involucre los tres momentos, por los que ingresa cualquier estudiante (ingreso, permanencia y egreso).

### **Material y Método.**

Se apeló a la investigación cuantitativa no experimental, con alcance transversal y nivel descriptivo para conocer las barreras de aprendizaje y participación (Hernández Sampieri *et al.*, 2018). La población estuvo conformada por 81 docentes universitarios de 9 unidades académicas del turno matutino de una universidad pública en Mazatlán, Sinaloa. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, porque se entrevistó a profesores que tuvieran en su aula alumnos con diagnóstico establecido por especialistas de alguna discapacidad permanente fuese física o mental o algún trastorno asociado al lenguaje.

Se les aplicó un instrumento para la detección de barreras de aprendizaje y participación solamente con 4 indicadores (actitudinales, metodológicos, organizativos y sociales) con una escala de 1 a 3 que va de nunca a siempre (Pizarro, 2019; Leal, s.f.) y que para efectos de este estudio se realizó un punto de corte, donde a mayor puntaje mayor barrera de aprendizaje y participación sufren los alumnos desde la opinión del docente, quien antes de su contestación se les pidió firmaran consentimiento informado en apego a las consideraciones éticas contempladas en Reglamento de la Ley General de Salud (Secretaría de Salud [SS], 2017), en materia de investigación para la salud, específicamente en los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos (capítulos I y V del Título Segundo).

Para obtener la información de interés, se realizó visita a la unidad organizacional que atiende directamente el programa de atención a la diversidad para obtener un censo de alumnos con discapacidad motriz, visual, emocional, de lenguaje o con altas capacidades de aprendizaje y ubicar la unidad académica inclusiva que los acogió, y posteriormente, se abordó a los maestros que están frente a ellos en el proceso enseñanza-

aprendizaje, a quienes se les explicó la finalidad del estudio y el tiempo que llevaría contestar el instrumento en el momento que ellos lo decidieran sin alterar su función docente. Al término de su colaboración, se les reconoció su apoyo y garantizó anonimato y confidencialidad. La información obtenida fue procesada con el paquete estadístico *IBM Statistical Package for Social Sciences* [IBM SPSS], (2020), versión 29.00 para Windows 10, haciendo uso de la estadística descriptiva que permitió obtener frecuencias y porcentajes, medias, medianas y desviación estándar. También se usaron estadísticos paramétricos que determinaron normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y se aprovechó la  $X^2$  cuadrada de Pearson para evaluar la significancia de la variable de barreras de aprendizaje y participación (Daniel, 2016) y el coeficiente de correlación de Spearman para determinar la relación entre los indicadores de las barreras para el aprendizaje y participación.

## **Resultados.**

### ***Estadística Descriptiva.***

El instrumento obtuvo un Alpha de Cronbach de .86; por indicadores hubo una puntuación de .66 a .78 que de acuerdo a Polit y Hungler (2000) se considera confiable, por lo tanto aceptable.

Los docentes interrogados fueron preponderantemente del género masculino (54.3%) con edad promedio de 45.47 (*Desviación Estándar* [DE]=9.084) y una media de 13.61 años laborando en la enseñanza (DE=9.521), señalaron tener alumnos con problemas de lenguaje y audición (34.5%); hubo quienes detectaron alumnos con limitación motriz (17.3%) y alumnos ciegos o con debilidad visual (21.0%), aunque un 3.7% de los docentes dijo tener alumnos con aptitudes sobresalientes.

En las barreras actitudinales, los docentes entrevistados refirieron que nunca valoran las diferencias de los alumnos como recurso para apoyar su aprendizaje (34.5%,  $\bar{x}$ =1.85), el 44.4% siempre excluye a alumnos en algunas actividades ( $\bar{x}$ =2.23), alza el tono de su voz para dar indicaciones durante las clases (45.7%,  $\bar{x}$ =2.21), un 24.6% dijo siempre tener expectativas bajas de algunos alumnos ( $\bar{x}$ =2.00) y pierde el control a la mínima provocación de acciones inapropiadas por parte de sus estudiantes (24.6%,  $\bar{x}$ =1.73), y asume

siempre que los alumnos con alguna discapacidad no son su responsabilidad, si no de la propia universidad que los recibió (44.5%,  $\bar{x}=2.22$ ); por lo que nunca otorga responsabilidades a quienes poseen alguna discapacidad (48.1%,  $\bar{x}=1.72$ ).

En cuanto al indicador metodológico, 31 42.0% de los maestros nunca sitúa a los alumnos con necesidades especiales en el punto de partida para iniciar el aprendizaje ( $\bar{x}=1.78$ ), tampoco precisa apoyos ni estrategias adecuadas para promover cualquier aprendizaje (61.7%,  $\bar{x}=1.53$ ); sin embargo, un 32.1% dijo siempre conocer la diversidad y determina acciones factibles para manejar los contenidos ( $\bar{x}=1.85$ ); empero, un 69.1% nunca toma en consideración la diversidad para planear y optimizar recursos didácticos ( $\bar{x}=1.38$ ), tampoco identifica el nivel y tipo de apoyo que requieren sus estudiantes (51.9%,  $\bar{x}=1.68$ ), hubo quienes a veces orientan la evaluación según necesidades de sus alumnos (33.3%,  $\bar{x}=2.35$ ), preocupantemente el 4.9% siempre implementa actividades poco relacionadas a experiencia previa y vida cotidiana ( $\bar{x}=1.33$ ), nunca usa apoyos para el aprendizaje (30.9%,  $\bar{x}=2.07$ ) ni usa material poco comprensible para la enseñanza en el aula (25.9%,  $\bar{x}=2.02$ ); tampoco consideró un proceso de desarrollo integral en su alumnado (22.2%,  $\bar{x}=2.21$ ).

Dentro de las barreras de aprendizaje y la participación, el indicador organizativo hizo ver que 22.2% de los maestros nunca el tiempo destinado para el desarrollo de actividades es adecuado ( $\bar{x}=2.23$ ), también expresaron que nunca realizan planeación didáctica (29.6%,  $\bar{x}=2.06$ ), ni nunca traen material para trabajar en clase con sus alumnos (30.9%,  $\bar{x}=1.69$ ), el 64.2% refirió que a veces utiliza espacios propicios para alguna actividad como las canchas deportivas, biblioteca, etc., ( $\bar{x}=2.28$ ), nunca percibieron trabajo colaborativo con homólogos de la unidad de aprendizaje (11.1%,  $\bar{x}=2.21$ ) ni ubica a alumnos en agrupaciones heterogéneas (4.9%,  $\bar{x}=2.48$ ).

Llama la atención, que el 4.9% de los profesores nunca fomenta trabajo en grupos pequeños ( $\bar{x}=1.00$ ), el 14.8% nunca se acerca a los padres de sus alumnos para ofrecer información acerca de la forma de atención ( $\bar{x}=2.32$ ), tampoco propicia una comunicación armónica entre el alumnado (17.3%. ( $\bar{x}=2.26$ ), nunca

minimiza la discriminación de sus alumnos en el aula (19.8%,  $\bar{x}=2.07$ ), solo el 22.2% siempre promueve la empatía con sus alumnos ( $\bar{x}=1.77$ ) y los orienta a ser solidarios (35.8%, ( $\bar{x}=2.04$ ) con orientación a solucionar conflictos pacíficamente (23.5%,  $\bar{x}=1.79$ ). Tabla 1, gráfica 1.

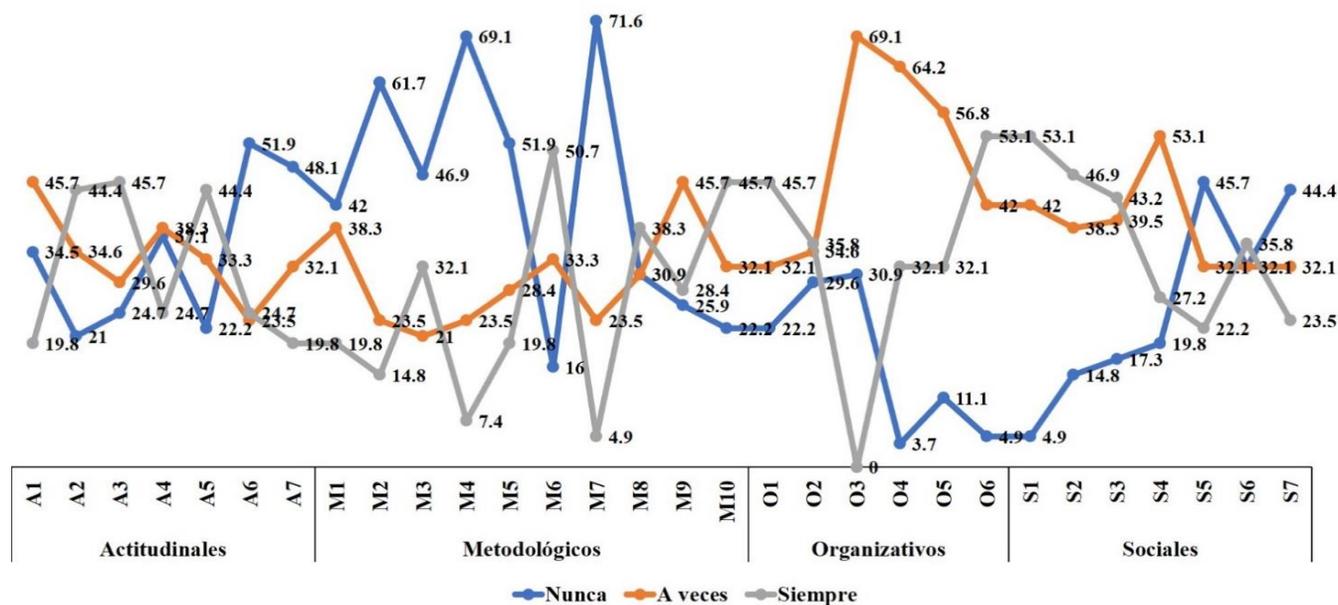
Tabla 1. Barreras de aprendizaje y participación por indicadores actitudinales, metodológicos, organizativos y sociales en docentes de universidad pública.

Indicadores actitudinales	Nunca		A veces		Siempre		$\bar{X}$	Mediana
	f	%	f	%	f	%		
A1. Valora las diferencias de los alumnos como recurso para apoyar el aprendizaje.	28	34.5	37	45.7	16	19.8	1.85	2.00
A2. Excluye o rezaga en algunas actividades a ciertos alumnos.	17	21.0	28	34.6	36	44.4	2.23	2.00
A.3 Utiliza un tono de voz adecuado para dar las indicaciones.	20	24.7	24	29.6	37	45.7	2.21	2.00
A4. Tiene expectativas bajas de ciertos alumnos.	30	37.1	31	38.3	20	24.6	2.00	2.00
A5. Supone que los alumnos con discapacidad no son sus alumnos, sino más bien son alumnos de universidad.	18	22.2	27	33.3	36	44.5	2.22	2.00
A6. Pierde el control a la menor provocación de acciones inapropiadas.	42	51.9	19	23.5	20	24.6	1.73	1.00
A7. Da responsabilidad a alumnos con discapacidad.	39	48.1	26	32.1	16	19.8	1.72	2.00
<b>Indicadores metodológicos</b>								
M1. Sitúa a los alumnos en el punto de partida para el inicio de aprendizajes.	34	42.0	31	38.3	16	19.8	1.78	2.00
M2. Precisa apoyos y estrategias pertinentes para promover los aprendizajes.	50	61.7	19	23.5	12	14.8	1.53	1.53
M3. Conoce la diversidad y determina las acciones que son factibles para el manejo de contenidos.	38	46.9	17	21.0	26	32.1	1.85	2.00
M4. Considera la diversidad para planear y así optimizar los recursos.	56	69.1	19	23.5	6	7.4	1.38	1.00
M5. Identifica el nivel y tipos de apoyos que requieren los alumnos.	42	51.9	23	28.4	16	19.8	1.68	1.00
M6. Orienta la evaluación de acuerdo a las necesidades de los alumnos.	13	16.0	27	33.3	41	50.7	2.35	3.00
M7. Implementa actividades poco relacionadas con las experiencias previas y la vida diaria de los alumnos.	58	71.6	19	23.5	4	4.9	1.33	1.00
M8. Utilización de apoyos para el aprendizaje.	25	30.9	25	30.9	31	38.3	2.07	2.00
M9. Utiliza material poco comprensible para la enseñanza.	21	25.9	37	45.7	23	28.4	2.02	2.00
M10. Considera el proceso de desarrollo integral del alumno.	18	22.2	26	32.1	37	45.7	2.19	2.00

<b>Indicadores organizativos</b>								
O1. El tiempo para el desarrollo de las actividades es el adecuado.	18	22.2	26	32.1	37	45.7	2.23	2.00
O2. Realiza la planeación didáctica.	24	29.6	28	34.6	29	35.8	2.06	2.00
O3. Trae material con el que se va a trabajar en clase.	25	30.9	56	69.1	0	0	1.69	2.00
O4. Utiliza los espacios propicios según las actividades (biblioteca, cancha, etc.).	3	3.7	52	64.2	26	32.1	2.28	2.00
O5. Existe trabajo colaborativo con el personal de la unidad académica.	9	11.1	46	56.8	26	32.1	2.21	2.00
O6. Ubica a los alumnos en agrupaciones heterogéneas.	4	4.9	34	42.0	43	53.1	2.48	3.00
<b>Indicadores sociales.</b>								
S1. Fomenta el trabajo en pequeños grupos.	4	4.9	34	42.0	43	53.1	1.00	1.00
S2. Brinda información a los papás sobre la forma de atención.	12	14.8	31	38.3	38	46.9	2.32	2.00
S3. Propicia la comunicación armónica entre los alumnos.	14	17.3	32	39.5	35	43.2	2.26	2.00
S4. Minimiza la discriminación entre alumnos.	16	19.8	43	53.1	22	27.2	2.07	2.00
S5. Promueve la empatía con los alumnos.	37	45.7	26	32.1	18	22.2	1.77	2.00
S6. Orienta a los niños a ser solidarios.	26	32.1	26	32.1	29	35.8	2.04	2.00
S7. Propicia la solución de conflictos a través de la negociación pacífica.	36	44.4	26	32.1	19	23.5	1.79	2.00

Fuente propia. (n=81).

Gráfica 1 Barreras de aprendizaje y participación por indicadores actitudinales, metodológicos, organizativos y sociales en docentes de universidad pública.



Fuente: Elaboración propia.

**Estadística inferencial.**

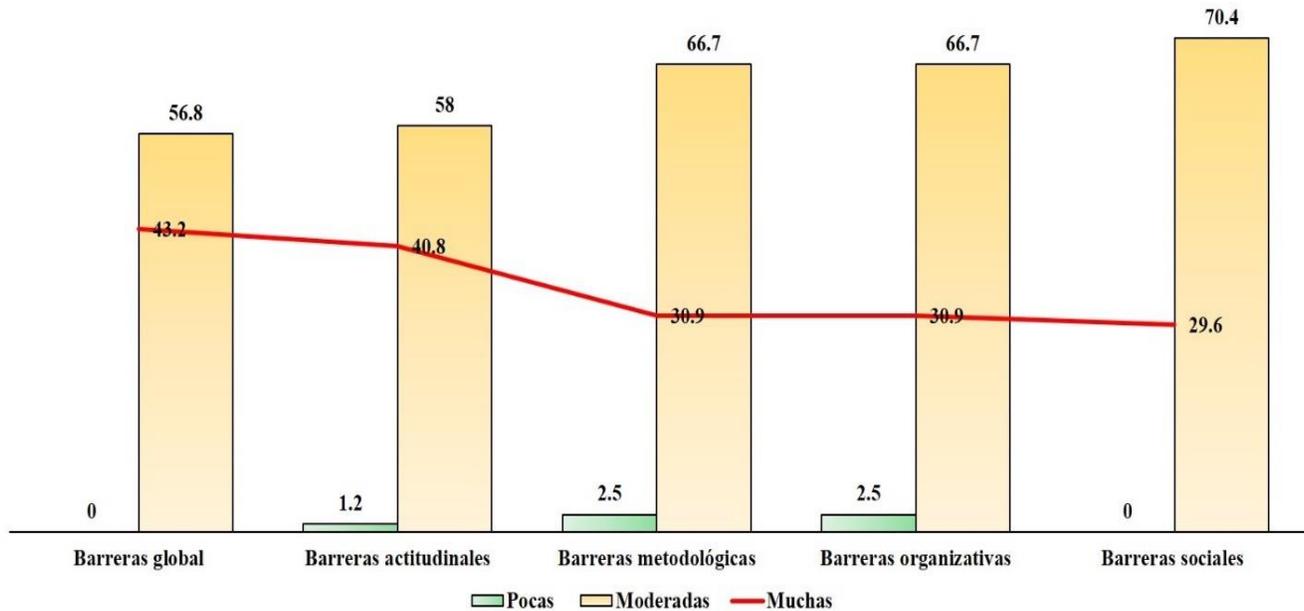
No se encontró significancia estadística de las barreras del aprendizaje y participación ( $p=>.05$ ), en los docentes de universidad pública que tienen actividad con alumnos con capacidades diferentes de bachillerato y educación superior, pero se encontró que ellos detectan muchas barreras de forma generalizada ( $IC95\%=2.3219-2.5423$ ); hubo diferencias muy significativas en todos los indicadores de las barreras de aprendizaje y participación ( $X^2=13.444-50.296$ ,  $p=<.01$ ) llamando la atención que en las barreras actitudinales, metodológicas y organizativas hubo escasos maestros que aseveraron ser pocas las barreras ( $IC95\%=2.1721-2.7244$ ). Tabla 2, gráfica 2.

Tabla 2. Barreras de aprendizaje y participación global y por indicadores actitudinales, metodológicos, organizativos y sociales en docentes de universidad pública.

Barreras para el aprendizaje y participación	f	%	IC 95%		X <sup>2</sup>	Valor p
			Límite inferior	Límite superior		
Barreras para el aprendizaje y participación global	0	0				
Pocas	46	56.8	2.3219	2.5423	1.494	.222
Moderadas	35	43.2				
Muchas						
Barreras actitudinales						
Pocas	1	1.2				
Moderadas	47	58.0	2.2808	2.5093	41.185	.001
Muchas	33	40.8				
Barreras metodológicas						
Pocas	2	2.5				
Moderadas	28	66.7	2.1721	2.3958	50.296	.001
Muchas	51	30.9				
Barreras organizativas						
Pocas	2	2.5				
Moderadas	28	66.6	2.4855	2.7244	44.519	.001
Muchas	51	30.9				
Barreras sociales						
Pocas	0	0				
Moderadas	57	70.4	2.1947	2.3979	13.444	.001
Muchas	24	29.6				

Fuente propia (n=81).

Gráfica 2 Barreras de aprendizaje y participación global y por indicadores actitudinales, metodológicos, organizativos y sociales en docentes de universidad pública.



Fuente: Elaboración propia.

Se hizo una correlación bivariada de las barreras actitudinales con las sociales, encontrando asociación positiva y muy significativa ( $r_s=.506, p<.01$ ), lo que significa que las conductas que detectaron los maestros en sus alumnos con alguna limitación es relevante en la socialización y convivencia entre el resto de sus compañeros, y en cuanto a las barreras organizativas con las metodológicas también hubo asociación positiva y muy significativa ( $r_s=.289, p<.01$ ), pues consideran que su trabajo frente al grupo depende de las facilidades o negativas de la unidad académica u universidad y facilitar el desarrollo aprendizaje de los alumnos en general y con énfasis en quienes requieren ser inclusivos.

### Discusión.

En tiempos actuales, cada vez es más común escuchar el término de inclusión y cada contexto sea social, político o académico lo va anexando a su quehacer; lo mismo sucede con las situaciones que engloban discapacidad, capacidad diferente, limitaciones psicomotrices, aptitudes o capacidades rebasadas o

elevadas, pero en el caso de la educación nace el término de barreras para el aprendizaje y la participación, que si bien no ha suplido por completo las anteriores, sí busca ampliar las oportunidades para quienes en algún momento de la historia fueron segregados en ámbitos escolares, agregando a su historia personal adjetivos discriminatorios o distinciones entre alumnos considerados *normales* o sin afectaciones físicas, mentales, sensoriales y actitudinales y los que evidencian problemas de aprendizaje por condición de salud diagnosticada o no por especialistas, y que en determinado momento, algunos catedráticos al estar frente a uno de ellos titubeen de sus competencias docentes, generando en ellos un dilema, el cual no debe ser una disyuntiva ética si la praxis está basada en los valores y respeto a la diversidad, lo que coincide con Iturbide Fernández y Pérez Castro en el año 2020, que aseguran que la educación de calidad debe ser para todos los estudiantes sin importar sus necesidades especiales.

Los resultados del estudio muestran que los docentes universitarios fueron en su mayoría del género masculino (54.3%) con edad promedio de 45.47 y una media de 13.61 años laborando en la enseñanza; señalaron tener alumnos con problemas de lenguaje y audición (34.5%), hubo quienes detectaron alumnos con limitación motriz (17.3%) y alumnos ciegos o con debilidad visual (21.0%) y 3.7% con aptitudes sobresalientes.

Los años de antigüedad difieren con los de Gallegos, T. (2023) al encontrar 5 años de servicio docente. Los profesores frente a aula enfrentaron muchas barreras para el aprendizaje y la participación en sus estudiantes (43.2%) cuando en realidad el docente debe contar con habilidades que permita un involucramiento en la nueva aula inclusiva que despliegue el desarrollo no solo académico sino actitudinal en beneficio de quienes tienen necesidades educativas especiales como lo asevera Tarraga *et al.* (2020) al expresar que la participación docente incluye actitudes, comportamientos y prácticas en la actividad pedagógica, considerando que cada persona es diferente pero única en su forma de adquirir saberes, por lo que debe realizar una planeación que atienda posibles barreras de aprendizaje en todo alumno, y respecto a ello, se detectó en los profesores de interés muchas barreras actitudinales (40.8%).

Los docentes detectaron muchas barreras en el indicador social (29.6%) y con mismo porcentaje del 30.9% las metodológicas y organizativas, haciendo notar que dentro del aula inclusiva no es suficiente realizar una planeación general, sino que deben contemplar características y necesidades educativas especiales a fin de lograr la participación e involucramiento de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, destacando el empoderamiento de la práctica docente que aliente al estudiante a mostrarse sin reservas; en ese sentido, González y Triana (2018) descubrieron en sus participantes la oportunidad de transformar su actividad docente en un ambiente armónico e inclusivo, y que por otra parte, Echeita (2020) revela la importancia de fomentar la actualización del profesorado y obtener mayor efectividad en la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Bahamón Muñetón, M. J.; Viancha Pinzón, M. A.; Alarcón Alarcón, L. L. y Bohórquez Olaya, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psico-lógico*, 11(1), 115–129.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000005>
2. Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.
3. Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUEM.
4. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022) Mejoredu publica un estudio diagnóstico sobre los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) Disponible: <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-publica-un-estudio-diagnostico-sobre-los-servicios-de-apoyo-a-la-educacion-regular-usaer-315470?idiom=es>
5. Daniel, W. W. (2016). Bioestadística: Base para el análisis de las ciencias de la salud. México. Limusa Wiley.

6. Díaz, M. y Betancur, C. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91-115. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>
7. Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26-46 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
8. Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *The Covid-19 Pandemic. An Opportunity to Think about How to Make our Educational Systems more Inclusive?* *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(1). <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/962/547>
9. Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
10. Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1663–1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
11. Forteza, D., Fuster, L. y Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
12. Gallegos López, T. D. C. (2023). Aprendizaje y participación sin barreras, una respuesta a las necesidades del aula regular. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (35).
13. González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

14. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
15. Herrera Pérez, L. L. (2015). Estrategias didácticas investigativas que usan los docentes en la enseñanza de las ciencias en el V ciclo de la institución educativa San Ignacio-Arequipa [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/261>
16. IBM Statistical Package for Social Sciences (2020). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp. <https://www.ibm.com/mx-es/products/spss-statistics>
17. Iturbide Fernandez, P., y Pérez Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH, 11(s/n). [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.1007](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007)
18. Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas Aravena, C., Jiménez, M., Castillo, A. R. y Cortés León, A. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(68), 71-94. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14043472004.pdf>
19. Leal, S. (s. f) Formato para detectar las barreras para el aprendizaje y la participación.
20. Lledó Carreres, A., Lorenzo-Lledó, A., Pérez-Vázquez, E., Lorenzo, G., Gómez Barreto, I., Bejarano Franco, M. T., y Mijangos Sánchez, S. A. (2020). Barreras y fortalezas en el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes universitarios.
21. López, M.M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Innovación Educativa, (21), 37-54.
22. Martínez, C., & Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos. Revista Médica Clínica Las Condes, 33(5), 512-519.

23. Medina-García, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas [tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10953/896>
24. Núñez, Ámbar, & López, Mauricio. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la educación*, (53), 42-76. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.518>
25. Paz-Maldonado, E. (2021). Honduras: estudiantes universitarios en situación de discapacidad durante la COVID-19. *Fisioterapia*, 44(1), 66.
26. Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155.
27. Polit D., & Hungler, P. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud. Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill/Interamericana.
28. Secretaría de Salud. (2017). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. [http://dceg.bajacalifornia.gob.mx/Sasip/documentos/archivos/UNE402017118125818715\\_15.pdf](http://dceg.bajacalifornia.gob.mx/Sasip/documentos/archivos/UNE402017118125818715_15.pdf)
29. SEP. (2010). Programa Escuelas de Calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. México: Secretaría de Educación Pública.
30. Tarraga, R.; Vélez, X.; Pastor, G. y Fernandez, M. (2020). Attitudes of elementary school teachers towards inclusive education in Ecuador. *Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador*. *Educacao e Pesquisa*, 46(s/n).

31. UNESCO (2020). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: evaluación de logros de los estudiantes. Estudio regional comparativo y explicativo (Erce, 2019). Santiago, Unesco
32. UNESCO (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige?, ¿quién pierde? París, UNESCO.

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

- 1. Gloria María Peña García.** Doctora en Enfermería por Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile. Doctora en educación por la Universidad del Pacífico Norte. Profesora Investigadora de Tiempo Completo Titular “C”, en Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Correo electrónico: [gpena@uas.edu.mx](mailto:gpena@uas.edu.mx)
- 2. Ana Rosa Medina Gutiérrez.** Doctora en Educación por la Universidad del Pacífico Norte, Profesora de Asignatura B de la Universidad Autónoma de Sinaloa. México. Correo electrónico: [anarosamedina@uas.edu.mx](mailto:anarosamedina@uas.edu.mx)
- 3. Aníbal Zaldívar Colado.** Doctor en Educación por la Universidad de Durango, Profesor Investigador de Tiempo Completo Titular C en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Correo electrónico: [azaldivar@uas.edu.mx](mailto:azaldivar@uas.edu.mx)
- 4. María de Jesús Pérez Vázquez.** Doctora en Ciencias de Enfermería por la Universidad Autónoma de Guanajuato. Profesora Investigadora de la Facultad de Enfermería Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. México. Correo electrónico: [maryperez123@ms.uas.edu.mx](mailto:maryperez123@ms.uas.edu.mx) ORCID ID: 0000-0003-0137-4592.
- 5. Rosa Ávila Valdez.** Doctora en Enfermería por la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile. Profesora Investigadora de la Facultad de Enfermería Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. México. Correo electrónico: [rosaavila.valdez@uas.edu.mx](mailto:rosaavila.valdez@uas.edu.mx) ORCID ID: 0000-0003-2912-1108.

**6. Cristina González Rendón.** Doctora en Enfermería por la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile. Profesora Investigadora de la Facultad de Enfermería Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. México. Correo electrónico: [crisgon@uas.edu.mx](mailto:crisgon@uas.edu.mx) ORCID ID: 0000-0002-7223-1698.

**RECIBIDO:** 24 de febrero del 2025.

**APROBADO:** 3 de abril del 2025.