

## **BARRERAS Y FACILITADORES DE LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD**

*Teachers barriers and facilitators for the inclusion of students with disabilities at University.*

**Mitzzy Grinely Maldonado Osuna**, Universidad de Sonora, México.  
grinely.m@gmail.com

**Claudia Cecilia Norzagaray Benítez**, Universidad de Sonora, México.  
cecilia.norzagaray@unison.mx

**Ma. Guadalupe González Lizárraga**, Universidad de Sonora, México.  
ma.guadalupe.gonzalez@unison.mx

Maldonado Osuna, M. G., Norzagaray Benítez, C. C., González Lizárraga, M. G. (2021). Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad. *RAES*, 13(22), pp. 126-141

### **Resumen**

La inclusión educativa es parte de los objetivos prioritarios de las instituciones escolares, sin embargo, incluir a todas y todos en el sistema educativo así como dar respuestas en igualdad de condiciones es una tarea compleja. Para lograr esto, las instituciones deben detectar las barreras y facilitadores que permitan mejorar las condiciones de una escuela inclusiva. En este proceso el profesorado tiene un papel fundamental. Por tanto, el objetivo general de la investigación es analizar las experiencias que los docentes perciben a través de los significados de barreras y facilitadores de la inclusión educativa del estudiando con discapacidad en la universidad. Se empleó una metodología cualitativa mediante entrevistas en profundidad de 7 docentes de una universidad pública de México que habían impartido cátedra a estudiantes con discapacidad. Los resultados muestran que las docentes experimentaron diversos tipos de barreras durante la formación de estudiantes con discapacidad, principalmente las relacionadas con la normativas y las prácticas; en cuanto a los facilitadores, reconocen que la comunicación con diversos agentes de la institución y eventos de difusión son favorables; reportaron la necesidad de apoyos tanto prácticos, políticos y culturales. Se concluye que aun cuando se detectan avances, se requiere seguir trabajando, proporcionando apoyos transversales y sistemáticos que propicien una cultura colaborativa a favor de la inclusión de los estudiantes a la universidad.

**Palabras Clave:** barreras para el aprendizaje/ facilitadores/ inclusión educativa/ estudiantes con discapacidad/ docentes/ universidad.

---

## Abstract

Educational inclusion is one of the priority objectives of schools, however, including all students in the educational system and providing equal responses is a complex task. To achieve this, institutions must detect barriers and facilitators to improve the conditions for an inclusive school. Teachers play a fundamental role in this process. Therefore, the general objective of the research is to analyze the experiences that teachers perceive through the meanings of barriers and facilitators of educational inclusion of students with disabilities at the university. A qualitative methodology was used by means of in-depth interviews with 8 teachers from a public university in México who had taught students with disabilities. The results show that teachers experienced several types of barriers during the training of students with disabilities, mainly normative and practical; with respect to the facilitators, they recognize that communication with various agents of the institution and dissemination events are favorable; reported the need for practical, political and cultural support. In conclusion, even though progress has been made, it is necessary to continue working, providing transversal and systematic support to foster a collaborative culture in favor of the inclusion of students in the university.

**Key words:** barriers to learning/ facilitators/ educational inclusión/ students with disabilities/ teachers/ university.

## Introducción

La inclusión de personas con discapacidad<sup>1</sup> a las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha impulsado a través de políticas, leyes y decretos, desde hace más de dos décadas, como resultado de los avances que a nivel internacional se han logrado en esta materia. En el caso de México, el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad se ha respaldado a través de los objetivos del Plan de Desarrollo Nacional (2019-2024) y de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011). A pesar de lo anterior, no se puede afirmar que las instituciones universitarias sean inclusivas con respecto a esta población, dado que no se visualizan sistemas claros de ingreso, permanencias y egreso, especialmente si se compara con otros países que llevan un largo recorrido en esta línea.

Un estudio realizado por UNESCO (2018) en diferentes países sobre personas con y sin discapacidad, mostró que México es uno de los países que tiene mayor brecha en años en materia de inclusión, en especial en la educación superior. Para algunos autores esta situación se debe a que la inclusión está en fase de implementación (Cruz y Casillas, 2017) y no ha tenido el impulso que se ha registrado en los otros niveles escolares (Pérez-Castro, 2016; Toscano, Ponce, Cruz, Zapién, Contreras y Pérez, 2017). Las acciones que actualmente se llevan a cabo en las instituciones de educación superior, evidencian profundas diferencias entre las condiciones ofrecidas, y las experiencias reportadas por quienes intentan ser incluidos a la universidad (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016).

Si bien es cierto que las acciones emprendidas en las instituciones significan un avance para la visibilidad de algunas barreras, estas resultan insuficientes, pues las acciones se enfocan principalmente en: 1. Ajustes en la accesibilidad de información e infraestructura; rampas, espacios en estacionamiento, adecuar banquetas, sanitarios o instalar elevadores; 2. Crear espacios que fomenten la inclusión para poblaciones específicas o capacitar a una limitada población; y 3. Programas de carácter económico o programas de apoyo académico que se dirigen a discapacidades específicas (Cruz y Casillas, 2017 y Pérez-Castro, 2016), minimizando la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones dan cuenta que son escasos los esfuerzos que se observan con respecto a la capacitación o apoyo a los docentes, aun cuando, se identifica al profesorado como uno de los grandes facilitadores para la efectiva inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula (Cotán, 2010; Schreuer y Sachs, 2014; Burgstahler, 2015). Calvo (2015) refiere que este proceso de inclusión debe realizarse bajo una intervención en la sensibilización y capacitación docente, ya que sin la comprensión de lo que se puede hacer estos podrían desviar la búsqueda de efectivas soluciones y la detección de aspectos que pueden obstaculizar el éxito de los estudiantes, así como garantizar una adecuada atención.

En este sentido, el profesorado es identificado como un facilitador para el aprendizaje, o bien, puede convertirse en alguien que obstaculiza, ya que en ocasiones no están capacitados para atender o dar respuestas a un aula diversificada. Algunos estudios destacan que el actuar de los docentes en cuanto aspectos personales (ideas y creencias), pedagógicos y metodológicos son las principales barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad durante su trayecto universitario (Castellana y Sala, 2006; López, 2014; Corrales, Soto y Villafañe, 2016).

Investigaciones recientes refieren varios elementos que pueden ser clasificados dentro las principales barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. El primero es, el conocimiento que presentan los docentes con respecto a la discapacidad, dado que cuando hay desinformación sobre las características que presentan los alumnos y tienden a excluirlos (Díaz y Funes, 2016; Victoriano, 2017); un segundo elemento mencionado por López (2014) es el comportamiento inflexible de los docentes ante la discapacidad y la falta de comunicación entre actores. Como un tercer elemento se destaca el estudio

<sup>1</sup> La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) denominó *personas con discapacidad* a todas aquellas que “tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (p. 13)

de Pérez-Castro (2019) quien analiza las actitudes de discriminación y prejuicios con respecto a la discapacidad por parte de algunos profesores.

Respeto a las metodologías didácticas utilizada por los docentes, autores como Ocampo (2012) resaltan la carencia de competencias que les permitan establecer, desarrollar y formular cambios en las metodologías utilizadas, por lo que, estas se vuelven una de las principales dificultades para los estudiantes con discapacidad para transitar la vida universitaria, ya que limitan su aprendizaje, en especial, la colaboración con sus compañeros en el aula, por lo que es necesario que existan canales de comunicación más efectivos. Bajo esta idea, Vaillant, (2007) señala que los docentes deben tener la capacidad de adaptarse a continuos cambios con respecto a contenidos curriculares como en la forma de enseñar para favorecer la inclusión.

A partir de los antecedentes revisados se analizan las experiencias de los docentes para comprender el significado que le dan a las acciones que realizan. En este sentido, se podrá conocer si el conjunto de acciones facilitan o impiden el aprendizaje y la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad.

### **La experiencia de los profesores a partir de la cultura, las políticas y las prácticas.**

Se parte de la perspectiva de Larrosa (2003, 2006 y 2011) como el elemento analítico, que apoya la comprensión de la experiencia que los profesores reportan en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes con discapacidad. El objetivo es comprender el significado que le dan a las acciones realizadas, las que pueden convertirse en facilitadores en este proceso, o bien en una barrera; que promueve u obstaculiza el aprendizaje. De esta manera, el conocimiento que tienen del proceso de inclusión, refleja los diversos significados otorgados de la cultura y las políticas institucionales, y de éstas se derivan prácticas específicas, las que favorecen la implementación de la inclusión conocidas como facilitadores, o las que impiden o inhiben el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad denominadas barreras (Muccio, 2012).

### **Facilitadores para el aprendizaje**

Las escuelas deben conocer las barreras que generan la exclusión en las aulas para convertirlos en facilitadores que ayuden a reorientar la inclusión. Bilbao (2010) menciona que los facilitadores son aquellos apoyos que estando presentes mejoran la igualdad de condiciones de los estudiantes con discapacidad con respecto a sus compañeros, dentro de los que destaca: 1. el aprovechamiento óptimo de los recursos que forman parte de la institución (infraestructuras accesibles, centros de recursos, profesorado de apoyo especializado, recursos personales, materiales, y organizativos); 2. las actitudes y respeto hacia las diferencias; 3. la participación de los estudiantes con discapacidad en las decisiones que afectan a sus vidas; y 4. la necesidad de considerar los apoyos de orientación y asesoramiento.

Mella, Muñoz, Orrego y Rivera (2014) refieren que los facilitadores son factores que estando presentes mejoran el funcionamiento y reducen las barreras que enfrentan las personas con discapacidad. Por su parte, Pérez-Castro (2019) identifica como facilitadores todos aquellos aspectos que favorecen el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, destacando la implementación de programas de apoyos, los ajustes pertinentes, redefinición de la normatividad, distribución de los recursos; y la ampliación de oportunidades educativas.

### **Barreras para el aprendizaje**

El concepto de barreras para el aprendizaje se entiende como un mecanismo de detección para la eliminación de prácticas educativas que generan segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a

estudiantes con discapacidad. Para que el desarrollo de prácticas inclusivas sea efectivo, se necesita conocer y caracterizar las barreras que interfieren en los procesos de aprendizaje, ya que sin este reconocimiento las barreras permanecerán (Echeita y Sandoval, 2002; López, 2011).

El primer referente que mencionó el concepto de barreras para el aprendizaje corresponde a Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (1999 citado en Booth y Ainscow, 2000) quienes proponen sustituir el término *necesidades educativas especiales* por el de *barreras para el aprendizaje*. Entendiendo *barreras para el aprendizaje* como aquellas dificultades que surgen de la interacción entre estudiantes con discapacidad y sus contextos, personas, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales, económicas; mientras que el concepto de *necesidades educativas especiales* asociaba los aspectos biológicos como la causa principal de las dificultades educativas que se le presentaban a los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000).

Bajo este enfoque varios autores han desarrollado el concepto de barreras para el aprendizaje, por su parte Echeita (2006) menciona que el término de barreras destaca “que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p. 112), dado que el contexto puede convertirse en una fuente de desventaja o bien, de aceptación de las diferencias (Echeita, 2002). Mientras que, De Asís (2005) menciona que las barreras hacen referencia a “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p. 51). Para López (2011) las barreras son “obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42).

Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) refieren que las barreras para el aprendizaje que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el nivel universitario se generan con base a cuatro aspectos principales, los cuales son: 1. aprendizaje, en modalidad presencial como no presenciales; 2. la evaluación, desde presentaciones de modalidad oral como escritas; 3. el acceso a la información, debido a las formas de actuar en las instituciones de educación; y por último, 4. las actitudes de profesores y autoridades, en ocasiones pueden presentar actitudes poco flexibles.

Al definir barreras para el aprendizaje encontramos puntos en común, por ejemplo, que las barreras emergen de interacciones de las personas con sus contextos y estos pueden ser de diferente naturaleza. Por lo tanto, existen diversas clasificaciones, si bien, estas hacen agrupaciones con relación a los mismos aspectos. Covarrubias (2019) congregó las barreras para el aprendizaje en tres grandes grupos: cultura, políticas y prácticas; siguiendo las dimensiones que propone Booth y Ainscow (2015) en el enfoque de educación inclusiva, mismas que se definen a continuación:

Dentro de las *barreras culturales*, Covarrubias (2019) destaca las ideas, creencias, comportamientos e interacciones, es decir, aspectos que determinan la manera de actuar de las personas que rodean a los estudiantes con discapacidad, mismas que pueden generar actitudes de segregación, discriminación o exclusión. Dichas barreras se generan principalmente dentro del aula y la institución. Dentro de esta clasificación se segrega una subcategorización: por un lado, las *barreras actitudinales* (la forma de comportarse y de ser de una persona ante una situación determinada); y por otro, las *barreras ideológicas* (puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias de cada persona o de un grupo).

Con respecto a las *barreras políticas* se identifican aspectos relacionados con la normatividad y la legislación de las instituciones educativas, tanto del cumplimiento de estas como la necesidad de generar mecanismos que favorezcan la atención e inclusión de los estudiantes con discapacidad, estas pueden ser generadas entre directivos, autoridades o administrativos (Covarrubias 2019, p.104).

Mientras que las *barreras prácticas*, se agrupan en dos subcategorías: por un lado, las *barreras prácticas de accesibilidad*, relacionadas con la infraestructura y espacios de interacción del alumnado (aula e institución), que pueden obstruir el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad, estas se generan principalmente con las acciones que realizan docentes, directivos, administrativos o autoridades educativas; Mientras que las *barreras didácticas* se presentan principalmente en el salón de clases, en el actuar del docente,

de especialistas o del equipo de apoyo, estas barreras guardan relación con indicadores de tipo metodológico, de evaluación, de currículo, de actividades grupales, de organizaciones del grupo, de trabajo colaborativo y de vinculación con las familias (Covarrubias, 2019, P.147).

En síntesis, podemos decir que la inclusión no es un estado, sino la búsqueda constante por construir una cultura escolar que trabaje en minimizar y eliminar barreras que obstaculizan el aprendizaje, para garantizar una educación que proporcione una formación verdaderamente inclusiva. A partir de lo antes expuesto, se analizaron las experiencias de profesores universitarios, con el objetivo de analizar los significados de barreras y facilitadores para el aprendizaje que perciben los docentes como elementos que afectan la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.

## **Metodología de la investigación**

### **Contexto y población bajo estudio**

Los participantes imparten clases en la Universidad de Sonora, institución de educación pública ubicada al norte de México y la de mayor importancia por el porcentaje de matrícula que atiende a nivel estatal. Los programas de licenciatura en los cuales imparten clases las docentes son Educación, Psicología y Ciencias de la Comunicación, las tres pertenecen a la División de Ciencias Sociales.

### **Enfoque de la investigación**

Con la finalidad de analizar la experiencia a través de describir los significados de los docentes sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad, se eligió el enfoque cualitativo. Este enfoque se centra en conocer la forma en que las personas perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en su punto de vista e interpretaciones con base en su experiencia en un contexto determinado (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2014). Para los fines del presente estudio, nos permitió conocer la experiencia de los docentes al impartir clases a estudiantes con discapacidad, las barreras y facilitadores que se les presentaron.

### **Participantes**

Se seleccionaron a los participantes por medio de un diseño tipo propositivo, el cual permite la selección de los informantes por características específicas; o por un muestreo en cadena o bola de nieve en la que un informante nos lleva a otro (Mendieta, 2015).

*Los criterios de inclusión fueron*

1. Impartir clases a nivel superior.
2. Haber impartido clases a estudiantes con discapacidad en los últimos 2 años.
3. Disposición para participar en el proyecto.

La muestra se conformó por 7 docentes de la División de Ciencias Sociales (véase tabla 1).

Tabla 1.

## Descripción de participantes – docentes

Docente	Sexo	Licenciaturas que imparte clases
D1	Mujer	Educación
D2	Mujer	Educación
D3	Mujer	Educación
D4	Mujer	Psicología
D5	Mujer	Psicología
D6	Mujer	Comunicación
D7	Mujer	Educación

Fuente: Elaboración propia

**Instrumento de análisis**

Se trabajó con una entrevista en profundidad, por medio de la cual se reconstruye el significado que los profesores tienen acerca de las dimensiones analíticas de indagación: la cultura, las políticas y las prácticas a partir de su experiencia al impartir cátedra a estudiantes con discapacidad.

La entrevista tuvo una duración de aproximadamente 40 minutos cada una, mismas que se realizaron mediante la plataforma de Microsoft Teams. El registro se realizó mediante esta plataforma a través de la grabación de audio y/o video, con previo consentimiento por parte de los actores.

**Análisis de datos**

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas a través del programa ATLAS Ti. Las categorías analíticas, en un primer momento, la lectura de las entrevistas se guió bajo la propuesta de Covarrubias (2016), que podemos sintetizar en los siguientes términos: 1. Barreras para el aprendizaje (culturales, políticas y prácticas); y, 2. Facilitadores institucionales (ajustes, programas y apoyos académicos). En un segundo momento, se describió e interpretó el significado que tiene cada categoría para los actores; en este proceso se recuperaron unidades para respaldar cada una; lo cual permitió la comprensión del fenómeno.

**Resultados**

La organización de los resultados se efectuaron bajo las tres principales dimensiones de inclusión educativa: primero, la cultura, que identifica la forma de actuar de las personas que rodean a los estudiantes con discapacidad; segundo, las políticas, que identifican aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa institucional; por último, las prácticas, dimensión que se relaciona con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

**Características de las docentes participantes**

Después de los criterios de inclusión, se obtuvieron un total de 7 docentes (véase tabla 2), los que presentan más de 10 años (6 personas) de experiencia académicas en la institución. En un primer momento, se les cuestionó si habían recibido durante este tiempo capacitación para la atención de estudiantes con discapacidad, 3 docentes refieren haber recibido capacitación con respecto al tema de discapacidad, de las cuales 2 mencionan recibirla por parte de la institución, mientras que 1 docente la obtuvo por cuenta propia. Las

capacitaciones se centraron en temas relacionados con autismo y lengua de señas. Mientras que, 4 docentes refieren no haber recibido capacitación en este tema.

**Tabla 2.**  
**Antecedentes generales de las docentes**

Docente	Estudios	Tipo de contratación	Años de experiencia	Capacitación discapacidad	Externa/Interna a la Universidad	Tema
D1	Posgrado	MTC	18 años	No	-	-
D2	Posgrado	MTC - IND	10 años	Si	Interna	Autismo
D3	Posgrado	MHS- DET	11 años	Si	Externa	Lengua de señas
D4	Posgrado	MHS - IND	25 años	No	-	-
D5	Posgrado	MTC - IND	16 años	No	-	-
D6	Posgrado	MHS - IND	17 años	Si	Externa	Autismo
D7	Posgrado	MHS- DET	4 años	No	-	-

\*Nota: MTC: Maestro de Tiempo completo. MTC – IND: Maestro de Tiempo completo indeterminado. MHS - IND: Maestro de horas sueltas indeterminado. MHS- DET: Maestro de horas sueltas determinado

A continuación, se profundizará en las experiencias de las docentes con respecto a la dimensión de cultura, política y práctica:

### Cultura inclusiva

Una de las principales barreras de las docentes destacan al atender estudiantes con discapacidad, es el *desconocimiento* y la falta de competencias para el reconocimiento de las fortalezas de esta población estudiantil. Las docentes refieren que el *desconocimiento* de la discapacidad no solo es una barrera para ellos al momento de atender estudiantes con discapacidad en aula, también impera en los compañeros pares de estos estudiantes, ya que no cuentan con conocimientos para relacionarse con ellos de manera efectiva, en ocasiones desconocen cómo incluirlos en los equipos o cómo apoyarlos. Según las docentes, el *desconocimiento* ha generado bajas expectativas hacia los estudiantes con discapacidad, lo que se traduce en dificultades para el aprendizaje.

*D3: “En una ocasión un estudiante me dijo, con respecto a su compañero con asperger: no me quiero ver no inclusivo pero la verdad prefiero que no esté en nuestro equipo, no sabemos cómo tratarlo cuando le dan sus crisis, ni cómo ayudarlo.”*

Refieren que en ocasiones el desconocimiento ha generado actitudes de *sobreprotección* y *bajas expectativas*. Lo que limita el aprendizaje de los estudiantes, por creer que no podrá realizar ciertas actividades. Reconocen que esto es una *barrera cultural* que impacta en todos los actores involucrados.

D5: “El mayor miedo al atender estudiantes con discapacidad es no saber cómo tratarlo, no conocer sus capacidades o sus debilidades, por lo estereotipos que tenemos en la sociedad, dejamos que no realicen ciertas actividades porque creemos que estamos exigiendo mucho o que no podrán.”

En cuanto a los *facilitadores* que las docentes perciben importantes *para* crear culturas más inclusivas, es la presencia de los mismos *estudiantes con discapacidad*, dado que han sido una *guía* para ellas, ayudándoles a desmitificar, conocer y reconocer las capacidades de esta población estudiantil. Sin embargo, destacan que queda camino por recorrer, dado que no todos los docentes han tenido la oportunidad de atender a estudiantes con discapacidad en el aula de clases.

D4: “En ocasiones he logrado resolver y realizar adaptaciones, con el apoyo de los mismos jóvenes universitarios que están en esa condición y que son ellos los que me van guiando y me van diciendo profe, lo podríamos hacer así.”

Otro aspecto que las docentes perciben como *facilitadores*, son los *eventos de difusión* (conferencia, talleres, grupos focales, entre otros) que se realizan en la Universidad. Mencionan que son pocos los espacios que propician estas actividades, pero cuando se realizan aportan conocimientos en su quehacer.

D2: “Espacios como conferencias me ayudan a conocer la discapacidad...” “los tipos de discapacidades, creí que yo conocía todas las discapacidades, hasta que voy y me doy cuenta de que no tanto, miras con otros ojos cuando sales de estos eventos.”

En cuanto a los *apoyos* que las docentes solicitan, se relacionan con: 1) fomentar acciones para el reconocimiento de las personas con discapacidad; 2) promover una cultura basada en los derechos humanos y la igualdad de oportunidades; y 3) fomentar actitudes en los profesores y estudiantes para el reconocimiento de la dignidad de los estudiantes con discapacidad (véase tabla 3),

D6: “Los alumnos y alumnas con discapacidad son personas y como personas tienen derecho a estar en la universidad y ser felices en la universidad, llegar a la universidad y tener discapacidad es haber pasado por muchos obstáculos, es haber pasado por muchos rechazos, es haber pasado por muchos no lo lograrás, es pensar que no vas a poder hacerlo. Tenemos que hacer todo para se sientan incluidos, y no sólo pasarlos para no trabajar.”

D3: “La atención de estudiantes con discapacidad es un derecho que ellos tienen, no se trata si queremos o no, es importante ayudarlos en igualdad de condiciones.”

D5: “Los docentes necesitamos mejorar nuestras actitudes, ellos tienen derecho a una educación de calidad, igual que los otros compañeros, que sea digna y equitativa.”

**Tabla 3.**

**Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la cultura.**

Barreras culturales	Facilitadores	Apoyos que requieren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento</li> <li>• Sobreprotección</li> <li>• Bajas expectativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes con discapacidad como guías</li> <li>• Eventos de difusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones para reconocer a las personas con discapacidad</li> <li>• Culturas basadas en los derechos humanos</li> <li>• Actitudes positivas</li> </ul>

## Políticas inclusivas

Con respecto a las barreras que imperan en la dimensión política de las instituciones (véase tabla 4), las docentes mencionan que pese a que la institución se ha proclamado como una escuela incluyente, siguen existiendo barreras políticas que dificultan su trabajo al momento de atender estudiantes con discapacidad, principalmente carecer de una *normatividad precisa y transversal*. Refieren que dificulta la toma de decisiones, conocer hasta qué punto debe llegar el actuar de un docente, que está bien y que está mal.

D5: “Desde el punto de vista político, podemos aceptarlos, incluso realizar pequeñas adaptaciones. Pero es evidente que esas adaptaciones no están establecidas en el currículo o normatividad institucional.” “se trabaja bajo la sombra”, “no sabes que tantas adaptaciones están bien, cuando beneficias al estudiante o cuando lo perjudicas”;

Las docentes refieren que, la *ausencia de protocolos* para la detección de estudiantes con discapacidad se convierte en una de las primeras *barreras* a las que se enfrentan. Destacan que al no conocer a esta población de estudiantes, es casi imposible preparar las planeaciones con antelación y que tampoco se cuenta con el apoyo de los *directivos* en este tema, por lo que, deben realizar cambios de último momento, incluso durante todo el semestre. Lo que se convierte en un obstáculo, no solo para los docentes, sino también, para los estudiantes con discapacidad. Las docentes deben modificar su clase a marchas forzadas e incluso generar nuevos contenidos a lo largo del semestre, por lo que ofrecen en ocasiones una enseñanza con matices de improvisación.

D6: “El primer día llegas con todo planeado, con tu programa de materia, las rúbricas evaluación y aunque sabes que en algún momento puedes tener cierta flexibilidad, creo que saber que tendrás a un estudiante con discapacidad, te obliga a modificar todo de último momento, así como no brindarle las adaptaciones que ellos necesitan.”

La totalidad de las docentes consideran la ausencia de *programas de capacitación* como una de las principales barreras, dado que esta no solo limita la actuación del profesorado, si no también el aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad.

D2: “A ellos les afecta las barreras de la poca preparación que tenemos nosotros como docentes...”

Otra barrera política, es la *falta de programas para proporcionar apoyo y acompañamiento a la comunidad docente* para la efectiva atención de estudiantes con discapacidad.

D1: “La falta de apoyo y programas para el profesor a veces dificulta, porque ha habido momentos de incertidumbre, donde decimos, ¿qué hago? nunca he trabajado con este tipo de problemas.”

En cuanto a los *facilitadores* que proporciona la Universidad para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad, las docentes perciben el *Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV)*, como la única acción institucional.

D6: “El único apoyo institucional que me ha facilitado mi trabajo con personas con discapacidad, fue asesorarme en el centro de débiles visuales de ahí de la biblioteca, muy amablemente me dijeron cómo ponerlo, cómo hacerlo, cómo trabajar.”

Mientras que los *apoyos* institucionales que solicitan las docentes para mejorar la atención de estudiantes con discapacidad se enfocan en la necesidad de contar con *programas de capacitación o protocolos para la atención de estudiantes* con discapacidad, en los que se les proporcione información con respecto a los tipos de discapacidades, especialmente: cómo se observa, cómo se manifiesta, y cómo se atiende en la práctica educativa.

Otro de los apoyos que mencionan es la generación de *programas que acompañen la práctica docente*, espacios que proporcionen *ayuda técnica* (softwares, programas, etc.), atención personalizada par los estudiantes con

discapacidad con respecto a cuestiones académicas y psicológicas, en los que se les brinde repasos, guías, estrategias para su aprendizaje y su autonomía.

**Tabla 4.**

**Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la política.**

Barreras políticas	Facilitadores	Apoyos que requieren
<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de normativas que regulen la inclusión educativa.</li> <li>Ausencia protocolos de atención</li> <li>Ausencia de sistemas de registros de estudiantes matriculados</li> <li><i>Ausencia de capacitación docente</i></li> <li>Organización incompleta entre directivos-docentes</li> <li>Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa institucional CAIDIV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programas de capacitación docente</li> <li>Protocolos de atención para estudiantes</li> <li>Programas de apoyo técnico para docentes</li> </ul>

**Prácticas inclusivas**

Con respecto a las *barreras prácticas* que enfrenta las docentes para propiciar espacios de enseñanza-aprendizaje inclusivos (véase tabla 5), se encuentran, en un primer momento, las generadas por la *infraestructura inadecuada*, si bien, la institución ha habilitado espacios para el acceso de estudiantes con discapacidad, las docentes perciben que estas adaptaciones no son adecuadas y queda camino por recorrer.

*D4: “Las cuestiones físicas, se mantiene también en las aulas.”, “no se pueden desplazar en el salón, siempre tienen que ocupar el mismo espacio, que además habilitamos ahí mismo...”, “eso a su vez impacta en las actividades grupales o en equipo, porque eso obliga a que sean los otros los que se desplacen hasta donde está el compañero y no el compañero que pueda ser quien se desplace como cualquier otro de los estudiantes a cualquier otro espacio del salón.”*

Una de las principales *barreras prácticas*, es la *ausencia de materiales adaptados* para estudiantes con discapacidad, así como la poca preparación para desarrollar estas adaptaciones. La mayoría de las docentes mencionan que al no contar con tales materiales, generan adecuaciones que realizan bajo criterios propios o de otros docentes, incluso con la ayuda de los mismos estudiantes con discapacidad.

*D4: “No estoy preparada, ni mis materiales, ni mis recursos están adaptados a sus condiciones. Entonces, he hecho lo que la misma universidad como institución hace, resolver en el momento, con lo que pueda, con lo que tenga.”*

Otra *barrera* importante es el *desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo evaluar*, ya que refieren que no cuentan con criterios para evaluar, lo que dificulta conocer si los estudiantes con discapacidad están aprendiendo, así como conocer el grado de avance de estos, de manera certera. En su mayoría refieren que el criterio que utilizan principalmente es disminuir el grado de dificultad o el grado de exigencia al momento de evaluar trabajos. Otras refieren que al tener objetivos establecidos en los planes de estudios (los cuales no

contemplan la discapacidad), la evaluación se dificulta aún más, sobre todo en aquellos que implican sentidos específicos, por ejemplo, observar conductas.

*D3: “Al no conocer criterios de evaluación, ni que evaluar, honestamente, le exigió menos en los trabajos. Por ejemplo, yo pido muchos mapas conceptuales, a ellos exijo menos en el mapa, menos contenido y menos congruencia”.*

Con respecto a las *barreras prácticas* que enfrentan los estudiantes con discapacidad, las docentes se perciben a *ellas mismas* como los principales obstáculos del aprendizaje de esta población estudiantil.

*D6: “Los obstáculos de los alumnos son que lo maestros no les tomen la importancia, que los pasen para ya no tener que trabajar y tener problema, entonces los estudiantes con discapacidad no viven una experiencia universitaria placentera”*

De acuerdo con los *facilitadores para la atención de estudiantes con discapacidad*, las docentes refieren que la presencia y *comunicación de dichos estudiantes* se convierten en una valiosa guía para realizar adaptaciones con base a la experiencia y necesidades de ellos. Otro *facilitador* importante, son los docentes pares, ya que con su experiencia orientan al otro profesor.

En cuanto a los *apoyos solicitados* para mejorar la atención de los estudiantes con discapacidad que las docentes perciben, la totalidad de ellas consideran importante la necesidad de contar con *apoyos y orientación permanente* para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnos con discapacidad, *apoyos de nuevos actores* que brinden conocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar; *apoyos para generar adaptaciones curriculares y metodológicas diversificadas*; pero que además proporcionen *acompañamiento para los estudiantes con discapacidad*.

Otro *apoyo que solicitan* las docentes es incorporar *redes de apoyo entre docentes, administrativos y especialistas*, con la finalidad de conocer las dificultades de los estudiantes, compartir experiencias, dar seguimiento al proceso de los estudiantes con discapacidad en conjunto y con ello atender necesidades específicas.

**Tabla 5.**

**Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la práctica.**

Barreras prácticas	Facilitadores	Apoyos que requieren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura inadecuada.</li> <li>• Falta de metodología didáctica diversificada</li> <li>• Currículo no diversificado</li> <li>• Desconocimiento de cómo evaluar</li> <li>• Desconocimiento de apoyos</li> <li>• Desvinculación con especialistas o tutores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación entre maestros</li> <li>• Comunicación con los estudiantes con discapacidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyos y orientación permanente para docentes.</li> <li>• Incorporación de nuevos actores que apoyen el proceso</li> <li>• Apoyos en la adaptación de contenidos y metodologías.</li> <li>• Redes de colaboración (docentes, administrativos y especialistas)</li> </ul>

**Conclusión**

Estudiar la experiencia que las profesoras reportan y comprender el significado que le dan a las acciones en su trato con los estudiantes con discapacidad ofrece un panorama más completo respecto a las acciones por emprender en la IES. Los resultados de la investigación muestran que las docentes detectan mayores obstáculos en las *barreras políticas y prácticas*. Con respecto a las primeras, se destaca la ausencia de normatividad, protocolos y programas que aseguren la atención, la permanencia y el egreso de esta población, resultados que

concuerdan con las investigaciones realizadas por Ocampo (2012), Tenorio y Ramírez-Burgos (2016), y Cotán (2017), los que mencionan que tales medidas podrían ser un punto de unión entre la institución y los docentes. Mientras que, en las barreras prácticas, se identifican aspectos relacionados con el diseño e instrumentación de medidas para la adaptación de metodologías, estrategias, contenidos, instrumentos y evaluaciones, aspectos que Corrales, Soto y Villafañe (2016) en su estudio refieren como mecanismos esenciales para brindar respuestas a las necesidades de una población tan heterogénea, que se presenta actualmente en las aulas de clases. Por lo que, observamos la evidente necesidad que el equipo docente cuente con medidas para la atención de estudiantes con discapacidad, dado que, día a día desde su trinchera trabajan para ofrecer respuestas pertinentes, mismas que son muchas veces desde el desconocimiento y la incertidumbre.

Actualmente, en la universidad de estudio se identifica que las acciones con las que cuenta para facilitar la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad es un tema reciente, aunque significan un avance para la eliminación de barreras que obstaculizan el aprendizaje, estas resultan insuficientes, principalmente para el apoyo docente, los que están a cargo de la formación de estos estudiantes, ya que no disponen de formación especializada, ni mecanismo que ayuden en su actuar, lo que hace necesario generar políticas transversales, así como mecanismos integrales, sistemáticos y articulados, acciones que promuevan el actuar efectivo de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que podríamos decir que falta camino por recorrer en la institución en materia de inclusión educativa.

Por tanto, no solo se requiere que los docentes obtengan conocimientos teóricos, sino también prácticos, para que aprendan a diseñar, instrumentar y evaluar a estudiantes con discapacidad, con la finalidad de minimizar o eliminar barreras para el aprendizaje. Educar en la diversidad implica la adopción de medidas que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes, es decir, acceder a los mismos recursos desde horizontes particulares y distintos, pero no por ello menos oficiales.

Entendemos que, si los docentes reciben apoyos para atender a los estudiantes con discapacidad, se generará una mayor concientización e impacto para responder a las necesidades de estos estudiantes, lo que va a incidir en ayudarlos a superar barreras, adecuarse a ritmos de aprendizajes, desarrollar prácticas y acciones favorables con respecto a los contenidos, así como generar experiencias más positivas a lo largo de su formación, impactando en su aprendizaje, autonomía, trayectoria y competencias profesionales.

Por lo que consideramos indispensable desarrollar programas o protocolos específicos que apoyen el actuar y la evaluación de los docentes, aprovechando el interés y apertura de estos, los que profundicen en dos aspectos: 1. *conocimiento sobre la discapacidad* (que faciliten una nueva visión de la discapacidad, mayor sensibilización, el rol docente en la inclusión educativa, entre otros); 2. *Desarrollo de metodologías didácticas inclusivas* (medidas que permitan desarrollar adaptaciones curriculares, elaborar planes alternativos y flexibilidad en lo planificado).

Una consideración sobre la muestra del estudio es que las participantes fueron mujeres del área de ciencias sociales, lo cual, puede ser relevante, dado que, en estudios como el de Rodríguez y Álvarez (2015) y Sevilla, Martín y Jenaro (2018), reportan que existen diferencias significativas entre las y los docentes, siendo las primeras quienes tienen una actitud más favorable hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad. También detectaron diferencias por carreras o áreas de estudio, siendo las del área social las que tienen una actitud más favorable. Lo anterior, es relevante de señalar, dado que, las experiencias de atención y adaptaciones que las docentes describen en este estudio pueden estar influidas por esta actitud, por lo que realizan prácticas para disminuir las barreras con los recursos y conocimientos que cuentan apreciándose poca cultura y prácticas excluyentes. Por ello, es importante continuar con estudios sobre el tema, incorporando a los docentes tanto del área social como de otras áreas de conocimiento.

Es recomendable que las universidades fomenten acciones de apoyo para los docentes, lo que beneficiaría no solo a los estudiantes con discapacidad, también al resto de los estudiantes, contribuirá a la inclusión y la mejora de indicadores institucionales con respecto a la permanencia y rendimiento académico. Así, incluir a un estudiante no solo significaría ser parte de una matrícula institucional, sino ser parte de un espacio verdaderamente incluyente.

## Referencias bibliográficas

- Booth, T. Y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Booth, T. Y Ainscow, M. (2015): *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. FUHEM.
- Burgstahler, S. (2015). Opening doors or slamming them shut Online learning practices and students with disabilities. *Social Inclusion*, 3(6), 69-79.
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas De Educación*, 6(1), 19-35.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, Nueva Ley. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_inclusion\\_personas\\_discapacidad.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf) (Consultado: 20/09/2020).
- Castellana, M. Y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 18, 209-227.
- Corrales, H., Soto, H. Y Villafañe, H. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (3), 67-96.
- Cotán, A. (2010). *Barreras y ayudas universitarias desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad de ciencias sociales*. Universidad de Sevilla.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Cruz, R. Y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46 (181), 37-53.
- Díaz, V. Y Funes, S. (2016). Universidad Inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, (16), 450-494.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. Y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society, United Kingdom*, 19 (5), 455-468.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la Experiencia*. ALOMA.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. FCE.
- López, G. (2014). *Aulas universitarias: barreras y ayudas de los estudiantes con discapacidad*. Universidad de Sevilla.

- López, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Mella, S. Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. Y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 63-80.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148–1150.
- Muccio, L. (2012) *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis de doctorado). George Mason University.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. Y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis (4taed)*. Ediciones de la U.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. [www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf) (Consultado: 02/25/2021).
- Pérez-Castro, J. (2016). la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Revista Scielo*, 19 (79), 145-170.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2019-2024). <https://www.gob.mx/cenace/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024-195029> (Consultado: 20/09/2020).
- Rodríguez, A. Y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Rodríguez, D., Y Valldeoriola, J. (2010). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Schreuer, N. & Sachs, D. (2014). Efficacy of accommodations for students with disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 27-40.
- Sevilla, D. Y Martín, M. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18 (78), 115-141.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Home Sapiens Educaciones/FACSO.
- Tenorio, E. Y Ramírez-Burgos, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y educadores*, 19(1), 9-28.
- Toscano, D., Ponce, G., Cruz, J., Zapién, D., Contreras, V. Y Pérez, A. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. *Tecnología Educativa Revista Conaic*, IV(2), 35-51.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-22.

---

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 349-369.

**Fecha de presentación: 10/02/2021**

**Fecha de aprobación: 09/04/2021**