

Brechas de percepción y prácticas inclusivas en educación superior: un estudio empírico en la Universidad Veracruzana, México

/

Perception Gaps and Inclusive Practices in Higher Education: An Empirical Study at Veracruzana University, Mexico

Alma Delia Otero Escobar

Universidad Veracruzana, México

aoteroe@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9266-6587>

Mayra Minerva Méndez Anota

Universidad Veracruzana, México

maymendez@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8243-6419>

Dra. Elsa Suárez Jasso

Universidad Veracruzana, México

elsuarez@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7341-1068>

Fecha de Recepción: 21 de noviembre de 2025

Fecha de Aceptación: 8 de diciembre de 2025

Fecha de Publicación: 30 de enero de 2026

Financiamiento:

El presente estudio no contó con financiamiento externo. Los recursos fueron provistos por las autoras.

Conflictos de interés:

Las autoras declaran no presentar conflicto de interés.

Correspondencia:

Nombres y Apellidos: Alma Delia Otero Escobar
Correo electrónico: aoteroe@gmail.com
Dirección postal: Av. Jorge Fernández y Av. Simón Bolívar, Ecuador Lomas del Estadio S/N, Col. Zona Universitaria C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México.

Los autores retienen los derechos de autor de este artículo. Revista Inclusiones publica esta obra bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite apropiadamente a los autores originales.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Resumen: La inclusión educativa en la educación superior constituye un desafío esencial para garantizar equidad y justicia social. El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de estudiantes y docentes respecto a la inclusión en la Universidad Veracruzana, con énfasis en la identificación de barreras y facilitadores. Se realizó un enfoque cuantitativo, con diseño transversal y descriptivo. Se recopilaron y procesaron los datos mediante estadística descriptiva e inferencial, incluyendo análisis correlacional y pruebas de varianza. Algunos resultados revelan: una brecha entre la percepción de los docentes y la experiencia de los estudiantes; barreras vinculadas con infraestructura, recursos limitados, falta de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM) y escasa capacitación docente en estrategias inclusivas. Aunque hay disposición institucional y la voluntad del profesorado para mejorar sus competencias en inclusión. El hallazgo de la discrepancia percepción-experiencia constituye un aporte sustantivo para repensar las prácticas inclusivas en universidades mexicanas y latinoamericanas.

Palabras clave: educación inclusiva; enseñanza superior; estudios de discapacidad; México.

Abstract: Educational inclusion in higher education constitutes an essential challenge to ensure equity and social justice. The objective of this study was to analyze the perceptions of students and faculty regarding inclusion at Veracruzana University, with an emphasis on identifying barriers and facilitators. A quantitative approach was carried out, with a cross-sectional and descriptive design. Data were collected and processed using descriptive and inferential statistics, including correlational analysis and variance tests. Some results reveal: a gap between teachers' perception and students' experience; barriers linked to infrastructure, limited resources, lack of Mexican Sign Language (MSL) interpreters, and insufficient faculty training in inclusive strategies. Although there is institutional willingness and faculty commitment to improve their competencies in inclusion. The finding of the perception-experience discrepancy constitutes a substantive

contribution for rethinking inclusive practices in Mexican and Latin American universities.

Keywords: *inclusive education; higher education; disability studies; Mexico.*

Introducción

La inclusión educativa en la educación superior se ha consolidado como un tema central en la agenda global para garantizar el derecho a la educación de calidad y equitativa. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 establece la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”

¹. En esta línea, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han enfatizado que la inclusión educativa no solo implica la eliminación de barreras físicas, sino también la transformación cultural, pedagógica y tecnológica de las universidades para atender la diversidad estudiantil.

A pesar de estos avances normativos y discursivos, persisten desafíos significativos en el ámbito universitario. En América Latina, diversos estudios evidencian que, aunque se ha incrementado la matrícula de estudiantes con discapacidad, la falta de recursos accesibles, la limitada capacitación docente y las barreras actitudinales continúan restringiendo la participación plena. ^{2, 3} Particularmente en México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad establece la obligación de garantizar accesibilidad en las instituciones de educación superior ⁴; sin embargo, la implementación de esta normativa varía entre universidades y no siempre se traduce en experiencias inclusivas efectivas.⁵

Se identifica aquí un vacío de investigación: existen pocos estudios empíricos que analicen de manera comparada las percepciones de docentes y estudiantes sobre inclusión en el nivel superior, a pesar de que dichas percepciones son

¹ United Nations. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015), <https://sdgs.un.org/2030agenda>

² Ramírez-Narváez, José, R. de J. Ravelo Méndez, y L. Z. Ariza Pérez. 2022. “Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina.” *EDUSER: Revista Científica Digital de Educación* 9 (2): 69–84. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>.

³ Anabel Moríña. Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. Springer (2019), <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/4ff5cedb-179d-4d1f-8089-232b0a80f633/content>

⁴ Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (México, Diario Oficial de la Federación 2011), <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

⁵ Angenscheidt Bidegain, Leticia, y Ignacio Navarrete Antola. 2017. «Actitudes De Los Docentes Acerca De La educación Inclusiva». *Ciencias Psicológicas* 11 (2):233-43. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.

fundamentales para evaluar la congruencia entre las políticas institucionales y la experiencia cotidiana de quienes participan en el proceso educativo.⁶

Esta contradicción resulta particularmente relevante en el caso de México. Mientras las universidades declaran en sus planes estratégicos y normativos ser instituciones inclusivas, los datos empíricos muestran discrepancias notables entre lo que docentes afirman realizar y lo que los estudiantes efectivamente perciben en términos de apoyo, accesibilidad y acompañamiento académico. Identificar y analizar esta brecha es esencial para avanzar en la construcción de comunidades universitarias más equitativas y justas, donde la inclusión sea una práctica tangible y no únicamente un discurso.

1. Marco contextual

1.1 Justificación del estudio

La educación inclusiva en el nivel superior constituye un pilar fundamental para garantizar la equidad en el acceso, permanencia y éxito académico de estudiantes con discapacidad y otros grupos en situación de vulnerabilidad. A nivel global, el ODS 4 de la Agenda 2030 establece el compromiso de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”⁷. En esta misma línea, la UNESCO (2020) ha subrayado la importancia de eliminar las barreras físicas, pedagógicas, tecnológicas y actitudinales que limitan la participación plena de las personas con discapacidad en la educación superior.⁸ Asimismo, la OCDE (2019) enfatiza que la inclusión universitaria no puede reducirse a la integración formal, sino que debe asegurar condiciones reales de participación y aprendizaje.⁹

A pesar de los avances normativos en México, como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad¹⁰, persisten desafíos estructurales y culturales en las universidades públicas. Diversas investigaciones han evidenciado que la falta de infraestructura accesible, la escasa capacitación docente y las barreras actitudinales siguen siendo obstáculos recurrentes en el ámbito

⁶ Mel, Ainscow, M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), (2020): 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

⁷ United Nations. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015), <https://sdgs.un.org/2030agenda>

⁸ UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. (UNESCO Publishing, 2020).

⁹ Organization for Economic Cooperation and Development. Benchmarking higher education system performance. (2019). <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>

¹⁰ Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (México, Diario Oficial de la Federación 2011), <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

universitario.^{11, 12} Estos problemas se acentúan en América Latina, donde, aunque se ha incrementado la matrícula de estudiantes con discapacidad, las políticas institucionales aún no se traducen en prácticas efectivas de inclusión.¹³

En el contexto de la Universidad Veracruzana, la necesidad de fortalecer la inclusión educativa se hace evidente en las percepciones de estudiantes y docentes, quienes señalan limitaciones en infraestructura, accesibilidad de materiales y formación del personal académico en estrategias inclusivas. Este análisis resulta esencial para diseñar acciones que permitan reducir la brecha entre las políticas institucionales y las experiencias reales de la comunidad universitaria. En particular, aporta evidencia empírica que puede orientar el desarrollo de estrategias que promuevan una educación más equitativa, accesible y coherente con los compromisos internacionales y nacionales.

1.2 Problema de investigación y preguntas de estudio

A pesar de los esfuerzos institucionales por promover la inclusión educativa, muchos estudiantes con discapacidad aún enfrentan barreras significativas que limitan su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los principales obstáculos identificados se encuentran la falta de infraestructura adaptada, la escasa disponibilidad de materiales accesibles y la necesidad de mayor sensibilización y capacitación de docentes y estudiantes. Esta situación genera una contradicción evidente: mientras las universidades mexicanas se declaran inclusivas en su normatividad y planes estratégicos, los datos empíricos muestran que dichas políticas no siempre se traducen en prácticas efectivas y perceptibles por el estudiantado.^{14, 15}

En este sentido, el presente estudio busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y docentes respecto a la inclusión educativa en la Universidad Veracruzana?

¹¹ Anabel Moriña. Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. Springer (2019), <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/4ff5cedb-179d-4d1f-8089-232b0a80f633/content>

¹² Angenscheidt Bidegain, Leticia, y Ignacio Navarrete Antola. 2017. «Actitudes De Los Docentes Acerca De La educación Inclusiva». *Ciencias Psicológicas* 11 (2):233-43. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.

¹³ Ramírez-Narváez, José, R. de J. Ravelo Méndez, y L. Z. Ariza Pérez. 2022. "Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina." *EDUSER: Revista Científica Digital de Educación* 9 (2): 69–84. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>.

¹⁴ Lani Florian y Kristine Black-Hawkins. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), (2011): 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

¹⁵ Mel, Ainscow, M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), (2020): 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

2. ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad dentro de la institución?
3. ¿Qué estrategias pueden implementarse para mejorar la inclusión y accesibilidad en la educación superior?

1.3 Revisión del estado actual de la inclusión en la educación superior

La inclusión educativa en el nivel superior ha sido objeto de múltiples investigaciones que subrayan la importancia de adaptar los entornos universitarios para responder a la diversidad de los estudiantes. De acuerdo con Moriña (2019), la accesibilidad en la educación superior no solo implica la eliminación de barreras físicas, sino también la transformación de las prácticas pedagógicas, la implementación de recursos tecnológicos adaptativos y el fortalecimiento de una cultura institucional que valore la diversidad.¹⁶

A nivel internacional, diversos estudios muestran avances en la implementación de políticas de inclusión, aunque persisten desafíos relacionados con la brecha entre el discurso normativo y la práctica cotidiana.^{17, 18} En países de Europa y Norteamérica, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como una estrategia clave para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a experiencias de aprendizaje significativas.¹⁹ Sin embargo, aún existen tensiones en torno a la sostenibilidad de estas prácticas y a la preparación del personal docente para aplicarlas de manera efectiva.²⁰

En América Latina, investigaciones recientes evidencian que, aunque se ha incrementado la matrícula de estudiantes con discapacidad en la educación superior, la falta de infraestructura accesible, materiales adaptados y acompañamiento académico siguen siendo obstáculos recurrentes.^{21, 22} Estas limitaciones se asocian, además, con brechas socioeconómicas y la ausencia de políticas de apoyo interinstitucional que garanticen la equidad en los procesos formativos.

¹⁶ Anabel Moriña. Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. Springer (2019), <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/4ff5cedb-179d-4d1f-8089-232b0a80f633/content>

¹⁷ Mel, Ainscow, M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), (2020): 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

¹⁸ UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. (UNESCO Publishing, 2020).

¹⁹ CAST. Universal Design for Learning guidelines version 2.2. (2018). <http://udlguidelines.cast.org>

²⁰ Resilience Strategies of Students in Highly Complex Educational Contexts: Opportunities for Inclusive Pedagogical Transformation

²¹ Ramírez-Narváez, José, R. de J. Ravelo Méndez, y L. Z. Ariza Pérez. 2022. "Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina." *EDUSER: Revista Científica Digital de Educación* 9 (2): 69–84. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>.

²² Santos, M., & Gaeta, R. Políticas de inclusión en educación superior en América Latina: Un análisis comparado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31) (2020): 3–22.

En México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad²³ establece la obligación de las instituciones educativas de garantizar condiciones de accesibilidad y equidad. No obstante, estudios nacionales han mostrado que la implementación de estas disposiciones varía considerablemente entre universidades, y que la sensibilización y capacitación del personal académico representan áreas críticas de oportunidad.^{24, 25}

En este marco, los hallazgos del presente estudio contribuirán al conocimiento sobre la inclusión educativa en la Universidad Veracruzana y ofrecerán una base empírica para el diseño de estrategias orientadas a mejorar la accesibilidad, fortalecer la formación docente y promover la equidad educativa en la educación superior.

Por tanto, el objetivo general de la investigación es analizar las percepciones de estudiantes y docentes sobre la inclusión educativa en la Universidad Veracruzana, con el propósito de identificar barreras, oportunidades y áreas de mejora en las estrategias institucionales que garanticen la equidad y accesibilidad en la educación superior.

2. Marco Teórico

2.1 Inclusión y equidad en la educación superior

La inclusión educativa en el nivel superior se concibe como un proceso orientado a garantizar el acceso, la permanencia y la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales o económicas. A diferencia de la igualdad, que supone ofrecer las mismas oportunidades para todos, la equidad reconoce la diversidad de necesidades y plantea la provisión diferenciada de apoyos para alcanzar resultados justos.

Desde la perspectiva de las capacidades y funcionamientos de Amartya Sen (1999), la inclusión en la educación superior se vincula con la justicia social: no basta con garantizar la matrícula, sino con asegurar que los estudiantes dispongan de las condiciones y recursos para desplegar sus capacidades y alcanzar logros significativos.²⁶ Bajo este enfoque, la universidad inclusiva es aquella que expande las libertades reales de los estudiantes para participar y aprender en igualdad de condiciones.

²³ Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (México, Diario Oficial de la Federación 2011), <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

²⁴ Angenscheidt Bidegain, Leticia, y Ignacio Navarrete Antola. 2017. «Actitudes De Los Docentes Acerca De La educación Inclusiva». *Ciencias Psicológicas* 11 (2):233-43. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.

²⁵ Wong, Karime V., y Catalina Ortiz Macías. 2024. "Necesidades de inclusión en educación superior en México, desde la voz del alumnado con discapacidad visual." *Eirene. Revista de Paz y Conflictos* 7, no. 12: artículo 243. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i12.243>

²⁶ Amartya Sen. *Development as freedom* (Oxford University Press, 1999)

Asimismo, el concepto de interseccionalidad²⁷ resulta clave para comprender cómo la discapacidad interactúa con otros factores como el género, la clase social o el origen étnico, generando experiencias diferenciadas de exclusión o inclusión en el ámbito universitario.²⁸ Este marco permite trascender visiones homogéneas de la discapacidad y reconocer la diversidad interna de las experiencias estudiantiles.

2.2 Modelos de discapacidad: social, médico y relacional

El debate sobre la inclusión universitaria se encuentra estrechamente ligado a los modelos de discapacidad que orientan las políticas y prácticas institucionales. El modelo médico concibe la discapacidad como una deficiencia individual que requiere rehabilitación o compensación.²⁹ En contraste, el modelo social plantea que la discapacidad surge de las barreras estructurales y actitudinales impuestas por la sociedad, y que es la organización educativa la que debe transformarse para permitir la plena participación de los estudiantes.³⁰

Recientemente, el modelo relacional o de interacción ha ganado relevancia, al reconocer la interacción dinámica entre las características individuales y los entornos sociales, pedagógicos y tecnológicos.³¹ Este enfoque permite abordar la inclusión universitaria desde una perspectiva más integral, considerando tanto los apoyos institucionales como la agencia personal de los estudiantes.

2.3 Accesibilidad digital y tecnológica

La inclusión en la educación superior no puede reducirse únicamente a la eliminación de barreras físicas. En la era digital, la accesibilidad tecnológica constituye un factor decisivo para garantizar la participación plena de estudiantes con discapacidad.³² Esto implica no solo el acceso a recursos tecnológicos adaptados —como *software* lector de pantalla, subtítulo automático o intérpretes

²⁷ Kimberle Crenshaw. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6) (1991): 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

²⁸ Louise Morley y Rosemary Lugg. Mapping meritocracy: Intersecting gender, poverty and higher educational opportunity structures. *Higher Education Policy*, 22(1) (2009): 37–60. <https://www.gov.uk/research-for-development-outputs/mapping-meritocracy-intersecting-gender-pov-erty-and-higher-educational-opportunity-structures-180120>

²⁹ Tom Shakespeare. *Disability: The basics*. (Routledge, 2018).

³⁰ Michael Oliver. *The politics of disablement*. (Macmillan, 1990).

³¹ Lorella Terzi. Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4) (2014): 479–493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>

³² Jane Katherine Seale. *E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice*. (Routledge 2014).

virtuales—, sino también la generación de entornos virtuales de aprendizaje diseñados bajo criterios de accesibilidad universal.³³

En el contexto post-pandemia, la digitalización acelerada de la educación ha evidenciado tanto oportunidades como nuevas formas de exclusión. La falta de accesibilidad en plataformas digitales, recursos multimedia o evaluaciones en línea puede convertirse en una barrera tan limitante como la infraestructura física.³⁴ Por ello, la accesibilidad digital debe ser considerada como un componente esencial de la inclusión universitaria contemporánea.

2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA es una propuesta innovadora que busca crear entornos educativos flexibles, capaces de responder a la diversidad estudiantil. Basado en los principios de proporcionar múltiples medios de representación, expresión y motivación, el DUA ofrece un marco pedagógico que promueve la equidad al diversificar materiales, estrategias y formas de evaluación.³⁵

Aplicado a la educación superior, el DUA permite que los estudiantes con discapacidad no dependan únicamente de adaptaciones posteriores, sino que desde el inicio los programas estén diseñados para ser accesibles y flexibles para todos.³⁶ De esta manera, el DUA se convierte en una herramienta estratégica para transitar de una inclusión reactiva a una inclusión proactiva en el aula universitaria.

3. Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, orientado a analizar y medir las percepciones de docentes y estudiantes sobre la inclusión educativa en la educación superior, mediante la recopilación de datos numéricos y su análisis estadístico. Este enfoque permite interpretar los resultados de manera objetiva y generalizable, a partir de la aplicación de instrumentos estandarizados.³⁷

3.1 Diseño del estudio

³³ Sheryl Burgstahler. Universal design in higher education: From principles to practice. (Harvard Education Press, 2015).

³⁴ Ahmed Al-Azawei et al. Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 17(3) (2017): 23–56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104867.pdf>

³⁵ CAST. Universal Design for Learning guidelines version 2.2. (2018). <http://udlguidelines.cast.org>

³⁶ Anne Meyer, et al., Universal Design for Learning: Theory and practice. (CAST Professional Publishing, 2014).

³⁷ Roberto Hernández-Sampieri y Christian Paulina Mendoza. Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (McGraw-Hill, 2018).

Se adoptó un diseño transversal y descriptivo, ya que se buscó examinar las percepciones en un momento específico y describir las características de la población estudiada.³⁸ Este diseño es adecuado para identificar barreras y oportunidades en un contexto institucional particular, sin intervenir directamente en las condiciones de la muestra.

3.2 Población y muestra

La población estuvo conformada por docentes (N = 108) y estudiantes (N = 2,643) de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Veracruzana.

- De la población docente, 50 profesores participaron voluntariamente en el estudio.
- Para el caso de los estudiantes, se seleccionó una muestra de 833 estudiantes, utilizando un muestreo estratificado por programa académico y semestre. Este procedimiento garantizó una representación proporcional de las distintas carreras y niveles de avance académico.

La justificación del tamaño de la muestra se basó en un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, parámetros aceptados para estudios de este tipo.³⁹

3.3 Instrumentos

Se aplicaron encuestas estructuradas diferenciadas para docentes y estudiantes. Ambas incluyeron ítems de escala Likert de 5 puntos para evaluar percepciones relacionadas con accesibilidad, equidad y prácticas inclusivas.

- Confiabilidad: se realizó una prueba piloto con 30 participantes para ajustar la redacción y pertinencia de los ítems. El índice de confiabilidad interna (alfa de Cronbach) fue de 0.87 para el cuestionario estudiantil y 0.84 para el cuestionario docente, valores considerados adecuados para investigaciones sociales.⁴⁰
- Validez: los instrumentos fueron sometidos a validación de contenido por jueces expertos en educación inclusiva y metodología educativa, asegurando la pertinencia y relevancia de los ítems.⁴¹

³⁸ Earl R. Babbie. The practice of social research. (Cengage Learning, 2020).

³⁹ Andy Field. Discovering statistics using IBM SPSS statistics. (Sage, 2018)

⁴⁰ Jum C. Nunnally e Ira H. Bernstein. Psychometric theory (3rd ed.). (McGraw-Hill, 1994).

⁴¹ Mary R. Lynn. Determination and quantification of content validity. Nursing Research, 35(6) (1986): 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>

3.4 Variables del estudio

- Variable independiente: factores que influyen en la percepción de docentes y estudiantes sobre inclusión educativa.
- Indicadores: experiencia docente, uso de tecnología, metodologías de enseñanza, infraestructura, entre otros.
- Variable dependiente: nivel de aceptación, adaptabilidad y efectividad de las estrategias inclusivas.
- Indicadores: nivel de satisfacción, percepción de efectividad, impacto en el aprendizaje, barreras percibidas.

3.5 Procedimiento y análisis de datos

La aplicación de las encuestas se realizó en formato digital y presencial, previa autorización institucional. Los datos fueron procesados mediante los programas SPSS v.25 y Excel, utilizando estadística descriptiva (frecuencias, medias, desviación estándar) e inferencial (pruebas de correlación de Pearson y análisis de varianza –ANOVA–). Estas técnicas permitieron identificar relaciones significativas entre las variables estudiadas.⁴²

3.6 Consideraciones éticas

El estudio se apegó a los principios éticos de la investigación en ciencias sociales. Se garantizó el anonimato, confidencialidad y consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos del estudio y su participación voluntaria.⁴³

4. Resultados

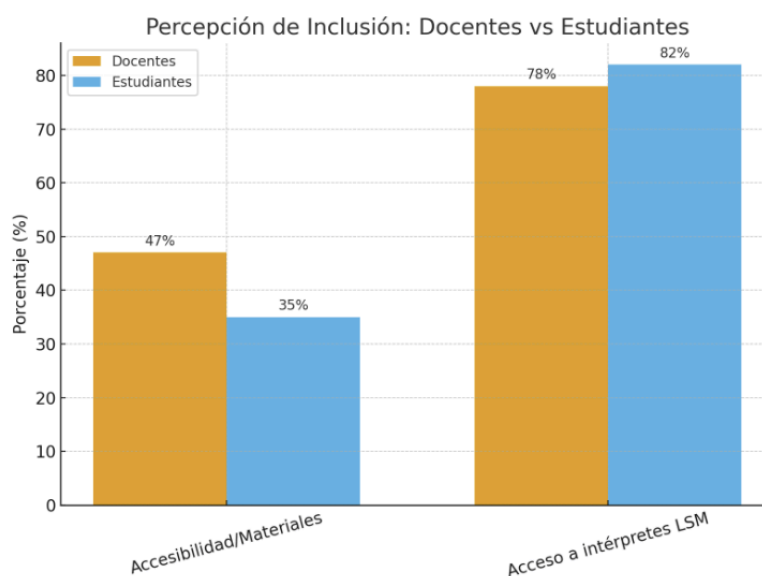
4.1 Descripción y análisis de los datos recolectados

Los datos fueron obtenidos a partir de encuestas aplicadas a docentes y estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA). La muestra incluyó 50 docentes y 833 estudiantes, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

En la gráfica 1 se observa una diferencia significativa en la percepción de accesibilidad. Mientras que el 47% de los docentes considera que la información de del programa educativo es accesible para personas con discapacidad, únicamente el 35% de los estudiantes reporta contar con materiales adaptados. Esta discrepancia evidencia una brecha entre lo que el profesorado percibe como accesible y la experiencia real del estudiantado.

⁴² Andy Field. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (Sage, 2018)

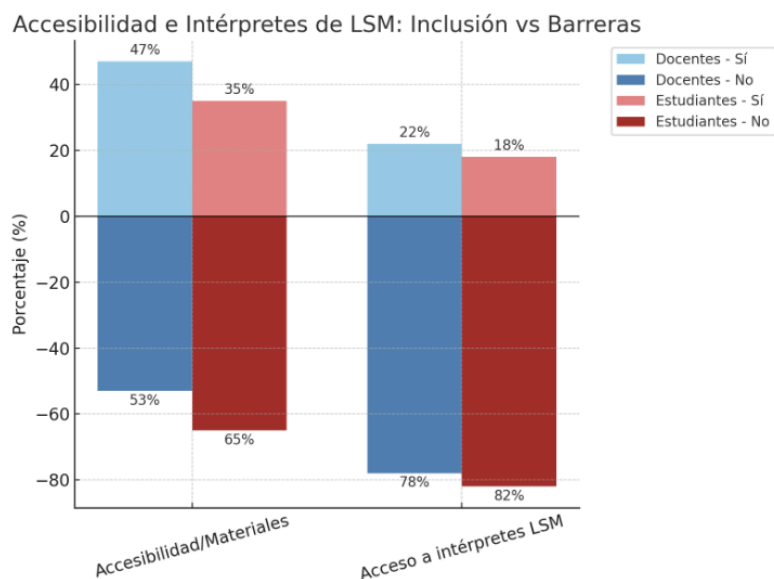
⁴³ American Educational Research Association (AERA). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3) (2011): 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X111410403>



Gráfica 1. Precepción sobre inclusión para acceder a la información
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la disponibilidad de intérpretes de LSM, tanto docentes (78%) como estudiantes (82%) coinciden en señalar la ausencia de este recurso, lo que revela un consenso en la identificación de barreras comunicativas.

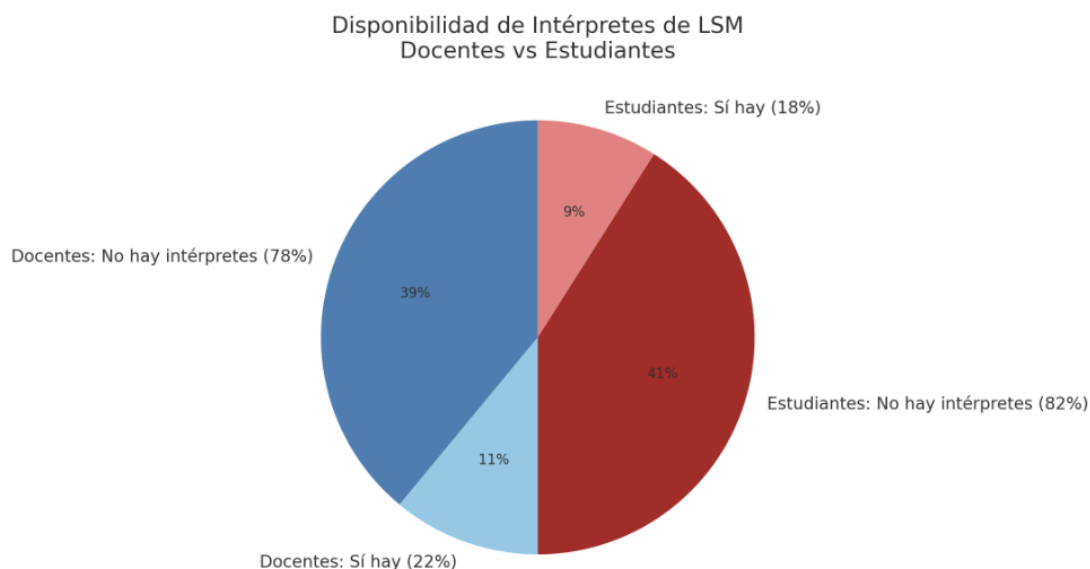
Por otro lado, la gráfica 2 enfatiza la magnitud de las barreras frente a los apoyos disponibles. La sección superior representa los porcentajes que perciben accesibilidad o disponibilidad, mientras que la inferior muestra los que identifican carencias. El contraste es evidente: más de la mitad de los estudiantes (65%) declara no contar con materiales adaptados, y una proporción aún mayor (82%) afirma que no hay intérpretes de LSM. La perspectiva docente es similar: el 53% reconoce que la información no es accesible y el 78% confirma la falta de intérpretes.



Gráfica 2. Comparativo sobre materiales adaptados a la inclusión y eliminación de barreras
Fuente: elaboración propia

El diseño invertido facilita la interpretación de que los porcentajes negativos superan con claridad a los positivos, lo que refleja que las barreras predominan sobre los apoyos en la inclusión educativa.

La gráfica 3 evidencia que tanto docentes como estudiantes coinciden en una proporción mayoritaria: cerca de ocho de cada diez personas en ambos grupos consideran que no existe este recurso. Esta coincidencia muestra que las barreras comunicativas son un obstáculo estructural y generalizado, no una percepción aislada.

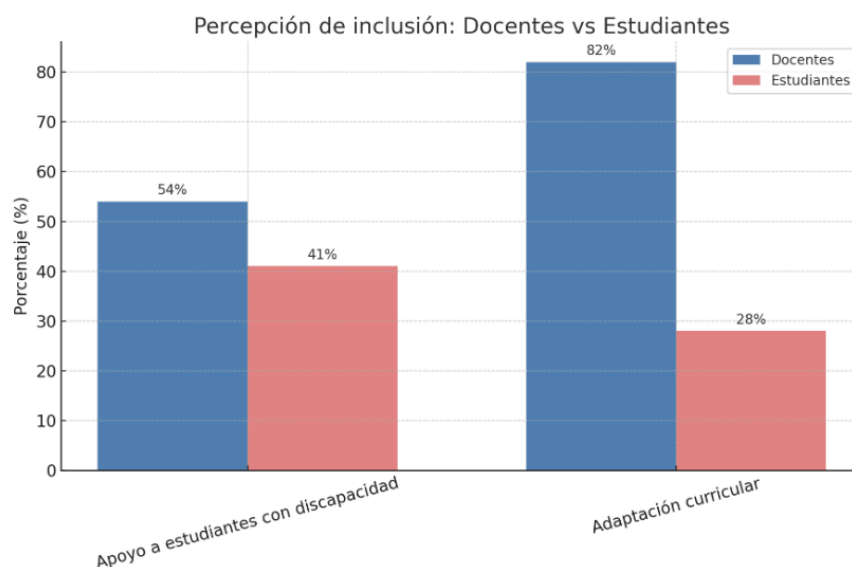


Gráfica 3. Percepción sobre disponibilidad de intérpretes de LSM
Fuente: Elaboración propia

Es claro que existe una percepción divergente entre docentes y estudiantes en torno a la accesibilidad de materiales e información, lo que sugiere la necesidad de revisar los criterios y estándares que definen qué se considera accesible; además, las barreras comunicativas son un punto crítico de coincidencia, pues la mayoría reconoce la ausencia de intérpretes de LSM, limitando la participación de estudiantes sordos en igualdad de condiciones.

Estas representaciones gráficas acentúan la idea de que los esfuerzos institucionales en materia de inclusión son insuficientes y que resulta prioritario implementar estrategias de accesibilidad universal que incluyan materiales adaptados y servicios de interpretación profesional.

Con relación en el apoyo a estudiantes con discapacidad, los datos muestran una clara discrepancia en la percepción de docentes y estudiantes. La gráfica 4 muestra que, mientras el 54% del profesorado afirma brindar ayuda a este grupo, únicamente el 41% del estudiantado reconoce recibir un respaldo suficiente. Esta diferencia de trece puntos porcentuales revela una brecha importante: aunque los docentes consideran que sus acciones son pertinentes, los estudiantes no logran identificarlas de la misma manera. Esta situación podría atribuirse a una falta de comunicación sobre los esfuerzos realizados o a que las estrategias implementadas no resultan suficientemente visibles ni efectivas en la práctica.



Gráfica 4. Percepción sobre el apoyo que se da a estudiantes con discapacidad
Fuente: Elaboración propia

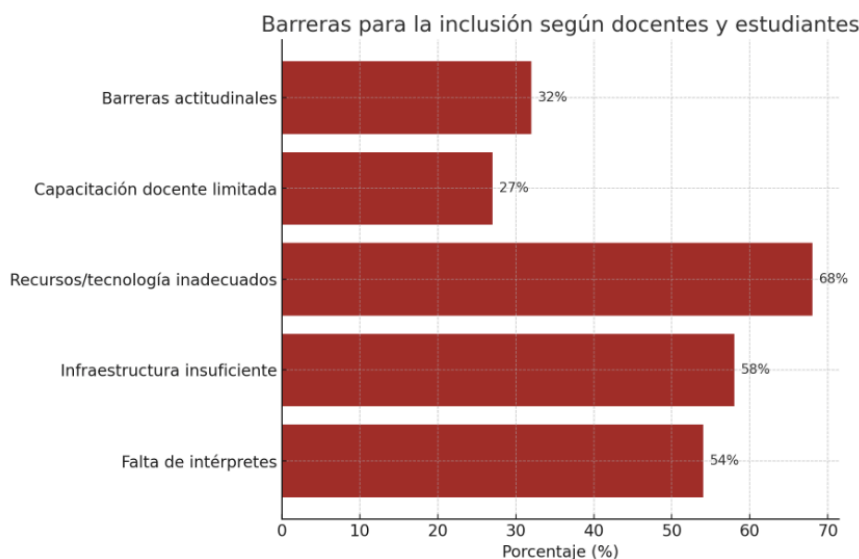
La disparidad se acentúa al analizar la adaptación curricular. En este aspecto, el 82% de los docentes sostiene que ha realizado modificaciones en sus programas y métodos de enseñanza para favorecer la inclusión, mientras que solo el 28% de los estudiantes percibe cambios significativos en las dinámicas de enseñanza y evaluación. La diferencia de 54 puntos porcentuales pone de manifiesto que los esfuerzos reconocidos por el profesorado no se traducen en una experiencia tangible para los estudiantes, lo cual podría indicar que dichas adaptaciones son superficiales, se limitan a ajustes administrativos o, bien, no se comunican con la claridad necesaria al alumnado.

En términos generales, los resultados reflejan una disonancia evidente entre la percepción docente y la estudiantil respecto a la inclusión educativa. Aunque una parte considerable del profesorado asegura ofrecer apoyo y realizar adaptaciones curriculares, el estudiantado no siempre logra identificar ni experimentar estos esfuerzos en su vida académica cotidiana.

Esta situación sugiere la necesidad de fortalecer los mecanismos de comunicación institucional sobre las medidas inclusivas implementadas, así como de evaluar la efectividad real de las adaptaciones desde la perspectiva de quienes son sus beneficiarios directos. De igual forma, resulta imprescindible promover espacios de retroalimentación entre docentes y estudiantes, con el propósito de alinear las intenciones del profesorado con las experiencias del alumnado y avanzar hacia una inclusión educativa más efectiva y perceptible.

4.2 Identificación de barreras y facilitadores de la inclusión

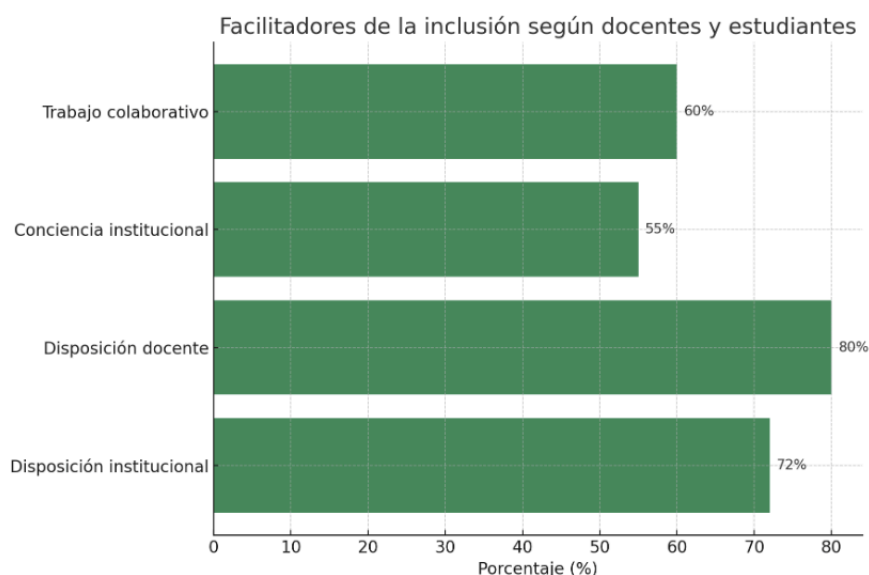
La gráfica 5 evidencia que la falta de recursos es el obstáculo más señalado. El 68% de los docentes reporta no contar con materiales ni tecnología adecuada, mientras que el 58% menciona deficiencias en infraestructura. A esto se suma la ausencia de intérpretes de LSM (54%), lo que limita la comunicación efectiva con estudiantes sordos.



Gráfica 5. Valoración de factores que son barreras para la inclusión
Fuente: Elaboración propia

Otro factor crítico es la escasa capacitación docente en inclusión: apenas el 27% ha recibido formación formal en este ámbito, lo que refleja una debilidad estructural en la preparación profesional. Finalmente, un 32% de los estudiantes manifestó haber vivido situaciones de discriminación o prejuicio, lo que confirma la persistencia de barreras actitudinales que dificultan la participación plena en la vida académica.

A pesar de las barreras, también se identifican aspectos positivos que pueden potenciarse. En la gráfica 6, la disposición docente destaca como un facilitador clave: el 80% de los docentes mostró interés en capacitarse sobre inclusión, lo que constituye una oportunidad para la formación continua. Asimismo, la disposición institucional es valorada por el 72% de los encuestados, quienes coinciden en que la inclusión es responsabilidad de toda la comunidad.



Gráfica 6. Factores que facilitan la inclusión
Fuente: Elaboración propia

La conciencia institucional también aparece, con un 55% que reconoce iniciativas de inclusión, aunque insuficientes. Por último, el 60% de los docentes subraya la importancia del trabajo colaborativo y la sensibilización sobre la diversidad, lo que sugiere que promover la cooperación entre estudiantes, docentes y autoridades puede mejorar significativamente el entorno inclusivo.

Los gráficos reflejan un escenario dual: por un lado, la existencia de carencias estructurales (recursos, infraestructura y capacitación) que limitan la inclusión; y por otro, la voluntad y conciencia de docentes e institución para avanzar hacia un entorno más equitativo. Esto implica que, si se canaliza la disposición existente a través de estrategias de formación, inversión en recursos y fortalecimiento institucional, es posible transformar las barreras detectadas en oportunidades de mejora sostenible.

4.3 Discusión y consideraciones finales

Los resultados muestran la necesidad de fortalecer las estrategias de inclusión en Universidad Veracruzana, particularmente en la formación docente y en la dotación de recursos accesibles. Es esencial mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes para garantizar que las prácticas inclusivas sean percibidas de manera efectiva.

Los hallazgos evidencian que aún hay un camino largo por recorrer que favorezca la integración de personas con discapacidad en el ambiente universitario, se observa la concordancia entre estudiantes y docentes respecto a la necesidad de

dar continuidad a las acciones en infraestructura y la mejora en las prácticas pedagógicas, así como capacitación y sensibilización de docentes y estudiantes. Si bien se han realizado acciones, no son suficientes para asegurar un ambiente de equidad en la facultad analizada.

Este resultado es consistente con estudios previos que indican que la inclusión educativa no solo depende de la implementación de estrategias, sino también de la percepción y aceptación de los beneficiarios.⁴⁴

Investigaciones como la de Florian y Black-Hawkins (2011) han demostrado que las barreras actitudinales y la falta de comunicación efectiva entre docentes y estudiantes pueden limitar la efectividad de las estrategias inclusivas.⁴⁵ Asimismo, la ausencia de recursos accesibles y la formación insuficiente del personal docente en metodologías inclusivas son factores identificados en estudios previos como obstáculos recurrentes en la educación superior.⁴⁶

Los resultados del análisis correlacional de este estudio indican que la relación entre la percepción del apoyo por parte de los docentes y la recepción de dicho apoyo por parte de los estudiantes no es significativa ($\rho = -0.176$, $p = 0.221$). Este hallazgo sugiere que, aunque los docentes reportan ofrecer ayuda, los estudiantes con posible discapacidad o sin discapacidad pueden no percibirlo de manera tangible, lo que coincide con estudios sobre la brecha entre la intención y la percepción de inclusión en entornos universitarios.⁴⁷

Para reducir la brecha entre la percepción docente y estudiantil, es necesario diseñar estrategias que garanticen una inclusión efectiva y visible en la práctica. Basándose en el modelo de educación inclusiva de Ainscow (2020), se proponen las siguientes acciones:⁴⁸

⁴⁴ Mel, Ainscow, M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), (2020): 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

⁴⁵ Lani Florian y Kristine Black-Hawkins. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), (2011): 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

⁴⁶ Gámez, Juan José R. 2025. "Desafíos para la inclusión en la universidad: percepciones de estudiantes de licenciatura en Educación y Pedagogía sobre las barreras al aprendizaje y la participación." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 23, no. 1: 1–20. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/2307/5911>.

⁴⁷ Nawire, Acquiline Wafula, Sally Musungu, Vasiliki Kioupi, Felister Nzuve, and George Giannopoulos. 2025. "Student and Staff Views on Inclusion and Inclusive Education in a Global South and a Global North Higher Education Institution" *Education Sciences* 15, no. 1: 49. <https://doi.org/10.3390/educsci15010049>

⁴⁸ Mel, Ainscow, M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), (2020): 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

- Capacitación docente en estrategias inclusivas: Incorporar programas de formación continua en DUA y metodologías flexibles para atender la diversidad del estudiantado.⁴⁹
- Fortalecimiento de la comunicación docente-estudiante: Implementar mecanismos de retroalimentación y canales de comunicación accesibles para que los estudiantes expresen sus necesidades y expectativas.
- Mejoras en infraestructura y acceso a recursos: Asegurar la disponibilidad de intérpretes de LSM, materiales adaptados y tecnologías de apoyo para estudiantes con discapacidad.
- Fomento de una cultura inclusiva: Promover sensibilización y formación en derechos de las personas con discapacidad para reducir las barreras actitudinales en la comunidad universitaria.

Se puede decir que la inclusión educativa en el nivel superior debe ir más allá de la implementación de políticas; debe enfocarse en garantizar que las estrategias sean perceptibles y funcionales para la comunidad estudiantil. Las universidades deben adoptar un enfoque integral donde la capacitación, los recursos y la cultura institucional trabajen de manera conjunta para cerrar la brecha identificada en este estudio.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido identificar las principales barreras y facilitadores en la inclusión educativa dentro de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Veracruzana. Entre los hallazgos clave se destaca que, aunque los docentes reportan estar dispuestos a apoyar a los estudiantes con discapacidad, existe una brecha significativa entre esta percepción y la experiencia de los estudiantes, quienes en su mayoría consideran insuficiente el apoyo recibido. Además, se identificó que la falta de recursos, la capacitación limitada del personal docente y las barreras actitudinales constituyen los principales desafíos para la inclusión efectiva. Por otro lado, la voluntad de los docentes y el reconocimiento institucional sobre la importancia de la inclusión emergen como facilitadores clave para la mejora de las condiciones actuales.

El análisis estadístico mostró una correlación negativa y no significativa entre la percepción del apoyo docente y la experiencia del estudiantado, lo que sugiere que existen estrategias inclusivas y que estas deben ser visibilizadas y fortalecidas. Estos resultados son consistentes con estudios previos que subrayan la importancia de desarrollar una cultura institucional inclusiva y la necesidad de mejorar la formación en estrategias pedagógicas adaptativas.

⁴⁹ Anne Meyer, et al., *Universal Design for Learning: Theory and practice*. (CAST Professional Publishing, 2014).

Para fortalecer la inclusión educativa en la FCA y en la Universidad en general, se propone contar con capacitación docente continua: Implementar programas de formación sobre DUA, metodologías inclusivas y estrategias de enseñanza diferenciada; fortalecer los recursos accesibles: a través del aseguramiento de la disponibilidad de materiales adaptados, tecnología de apoyo, intérpretes de LSM y otros recursos necesarios para estudiantes con discapacidad; impulsar la sensibilización institucional: a través de campañas de concienciación y formación en diversidad e inclusión dirigidas a docentes, estudiantes y personal administrativo; promover la mejora en la comunicación docente-estudiante: mediante el establecimiento de canales formales de retroalimentación y diálogo sobre las necesidades y expectativas de los estudiantes con discapacidad y promover la reforma de políticas institucionales: Incluir lineamientos claros sobre inclusión en los reglamentos y planes de desarrollo institucional, garantizando su aplicación efectiva.

Sugerencias para futuras investigaciones

Dado que el presente estudio se enfocó en la percepción y experiencias de docentes y estudiantes en la FCA, futuras investigaciones podrían explorar las percepciones de otros actores clave, como directivos y personal administrativo, sobre la inclusión educativa; además se propone realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto de las estrategias inclusivas implementadas en la Universidad Veracruzana e investigar la relación entre la inclusión educativa y el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad y, finalmente, analizar el efecto de programas de capacitación docente en la mejora de la inclusión.

Es urgente la necesidad de fortalecer las políticas y prácticas inclusivas en la universidad para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a una educación de calidad. La implementación de estrategias basadas en formación, sensibilización y acceso a recursos es fundamental para cerrar la brecha entre la intención inclusiva y la experiencia real de los estudiantes con discapacidad.

Bibliografía

- Ainscow, Mel. 2020. "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (1): 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Al-Azawei, Ahmed, Francesca Serenelli, y Kjell Lundqvist. 2017. "Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015." *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 17 (3): 23–56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104867.pdf>.

- American Educational Research Association (AERA). 2011. "Code of Ethics." *Educational Researcher* 40 (3): 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>.
- Angenscheidt Bidegain, Leticia, y Ignacio Navarrete Antola. 2017. "Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva." *Ciencias Psicológicas* 11 (2): 233–243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.
- Babbie, Earl. 2020. *The Practice of Social Research*. 15ª ed. Cengage Learning.
- Burgstahler, Sheryl. 2015. *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Harvard Education Press.
- CAST. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>.
- Crenshaw, Kimberlé. 1991. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color." *Stanford Law Review* 43 (6): 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Field, Andy. 2018. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5ª ed. Sage Edge.
- Florian, Lani, y Kristine Black-Hawkins. 2011. "Exploring Inclusive Pedagogy." *British Educational Research Journal* 37 (5): 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- Hernández-Sampieri, Roberto, y Carlos Mendoza. 2018. *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Lynn, Mary R. 1986. "Determination and Quantification of Content Validity." *Nursing Research* 35 (6): 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>.
- México. 2011. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la Federación. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>.
- Meyer, Anne, David H. Rose, y David Gordon. 2014. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Moriña, Anabel. 2019. *Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities*. Springer. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/4ff5cedb-179d-4d1f-8089-232b0a80f633/content>.
- Morley, Louise, y Rosalind Lugg. 2009. "Mapping Meritocracy: Intersecting Gender, Poverty and Higher Educational Opportunity Structures." *Higher Education Policy* 22 (1): 37–60. <https://www.gov.uk/research-for-development-outputs/mapping-meritocracy-intersecting-gender-poverty-and-higher-educational-opportunity-structures-180120>.
- Nunnally, Jum C., y Ira H. Bernstein. 1994. *Psychometric Theory*. 3ª ed. McGraw-Hill.
- Oliver, Michael. 1990. *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2019. *Benchmarking Higher Education System Performance*. OECD. <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>.

- Ramírez-Narváez, José R. de J., Ravelo Méndez, y L. Z. Ariza Pérez. 2022. "Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina." *EDUSER: Revista Científica Digital de Educación* 9 (2): 69–84. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>.
- Santos, Mariana, y Rodrigo Gaeta. 2020. "Políticas de inclusión en educación superior en América Latina: Un análisis comparado." *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 11 (31): 3–22.
- Seale, Jane. 2014. *E-Learning and Disability in Higher Education: Accessibility Research and Practice*. Routledge.
- Sen, Amartya. 1999. *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Shakespeare, Tom. 2018. *Disability: The Basics*. Routledge.
- Terzi, Lorella. 2014. "Reframing Inclusive Education: Educational Equality as Capability Equality." *Cambridge Journal of Education* 44 (4): 479–493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>.
- UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO Publishing.
- United Nations. 2015. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Wong, Karime V., y Catalina Ortiz Macías. 2024. "Necesidades de inclusión en educación superior en México, desde la voz del alumnado con discapacidad visual." *Eirene. Revista de Paz y Conflictos* 7 (12): artículo 243. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i12.243>

**REVISTA
INCLUSIONES**
M.R.

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de Revista Inclusiones.