

Revista EDUCATECONCIENCIA.
Volumen 29, No. 33
E-ISSN: 2683-2836
Periodo: Octubre – diciembre 2021
Tepic, Nayarit. México
Pp. 24- 49
DOI: <https://doi.org/10.58299/pmzzm228>

Recibido: 03 de julio 2021
Aprobado: 11 de octubre 2021
Publicado: 11 de octubre 2021

**Percepción de barreras culturales en estudiantes universitarios de la
licenciatura en educación infantil**

**Perception of cultural barriers university students of the degree in infant
education**

Martha Berenice Meza Dávalos
Universidad Autónoma de Nayarit, México.
bere.meza@uan.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2181-9368>

Resumen

Esta investigación, tiene como objetivo identificar las barreras culturales dentro del contexto áulico, en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la Universidad Autónoma de Nayarit. Es un estudio descriptivo en el cual se realizó un muestreo simple y se utilizó la encuesta como técnica para la recolección de datos aplicada a 111 estudiantes del ciclo escolar 2020-2021, de los cuales 109 (98.2%) fueron mujeres y 2 (1.8%) fueron hombres. Los resultados sobre barreras culturales-actitudinales se presentaron con mayor incidencia en: la indiferencia, desinterés y exclusión en las actividades. En las barreras culturales-ideológicas percibidas los porcentajes más altos fueron: el desconocimiento de la diversidad, la ignorancia y la falta de reconocimiento. Estos indicadores sobre las barreras culturales son un aporte para el diseño de estrategias para disminuir su incidencia, así como la implementación de protocolos de acompañamiento y denuncia ante posibles casos de acoso o discriminación.

Palabras clave: Barreras para el aprendizaje, Educación inclusiva, Grupos vulnerables.

Abstract

The present investigation, its objective is to identify cultural barriers within the classroom context, in students of the degree in initial and infant education at the Autonomous University of Nayarit. This is descriptive study, in which a simple sampling was carried out and the survey was used as a technique for data collection applied to 111 students of the 2020-2021 school year, of which 109 (98.2%) were women and 2 (1.8%) were men. The results on cultural-attitudinal barriers, were present with greater incidence in: indifference, disinterest and exclusion in activities. The cultural-ideological barriers perceived the highest percentages were: ignorance of diversity, ignorance and lack of recognition. These measured indicators of cultural barriers are contribution to the design of strategies in order to reduce their incidence, as well as the implementation of monitoring and reporting protocols in the event of possible cases of harassment or discrimination.

Keywords: Learning barriers. Inclusive education. Vulnerable groups.

Introducción

Uno de los desafíos actuales en la educación superior, es la inclusión de todos los estudiantes sea cual sea su condición, partiendo con una educación universal que elimine la exclusión y adopte una visión hacia la diversidad. Al hablar de inclusión educativa, generalmente se atribuye esta noble tarea al nivel básico, cuando los niños inician la educación formal y manifiestan dificultades de aprendizaje derivadas de una suma de causas. Es entonces, que se identifica a los estudiantes que presentan una o más discapacidades ya sean motrices, sensoriales o psicológicas, así como a quienes muestran algunos de los trastornos del neurodesarrollo para su debido seguimiento y atención. Si bien, en la educación básica la educación inclusiva no ha sido una tarea fácil de asumir por la escasa preparación del docente en la educación inclusiva, por ende, se infiere que en el nivel superior poco se considera la sensibilización y la formación en la atención a la diversidad a los actores educativos y en los diferentes entornos donde se da el proceso de aprendizaje.

Situación problemática

Con frecuencia, se considera que los estudiantes con una o más discapacidades, trastornos o condición especial no logran ingresar a una institución de nivel superior para cursar una licenciatura o su equivalente. Sin embargo, la realidad es que, aunque no representan porcentaje considerable en la matrícula estudiantil, existen estudiantes en el nivel superior intentando adaptarse al ambiente áulico y educativo que han sido creados sin considerar las diferentes necesidades educativas particulares que tienen, limitando y obstaculizando su proceso de aprendizaje o incluso incrementado las posibilidades de deserción.

Esta probabilidad de abandono escolar también incluye a quienes provienen de zonas marginadas, familias de bajo nivel económico, estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, entre otras minorías, para quienes el proceso de adaptación es más difícil mientras que muchos de ellos realizan a la par otras actividades además de las educativas para poder continuar con sus estudios.

Antecedentes

En México, de acuerdo al Anuario Estadístico en Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) durante el ciclo escolar 2019-2020 se registró una matrícula con sostenimiento público de 2'834,815 estudiantes que representa casi el 65% de la matrícula total. De esta población, se tiene el registro que 42,508 estudiantes tienen alguna discapacidad y 45,953 son hablantes de lengua indígena. Para el estado de Nayarit de los 28,603 estudiantes matriculados en el nivel superior de ese mismo periodo, la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) registró el 62.4%, donde 357 son estudiantes con discapacidad y 247 hablan lengua indígena (ANUIES, 2020).

Ante estas cifras en las que los estudiantes con discapacidad no representan más allá del 2% y los alumnos hablantes de lengua indígena no llega superar el 17%, es importante destacar que, si bien, la fuente no especifica los tipos de discapacidad que presentan los estudiantes, tampoco ofrece la estadística de los alumnos que pudieran presentar otras condiciones de vulnerabilidad categorizados en el DSM 5 (2014) como los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno de Aprendizaje, entre otros.

Considerando el impacto que tienen en el desempeño académico y la trayectoria escolar de quienes los presentan, es importante conocer si los estudiantes con discapacidad, trastorno o condición de vulnerabilidad, encuentran barreras que les impiden el acceso y participación en el aprendizaje. Las necesidades educativas no son sólo en cuanto a la infraestructura y la didáctica del docente, sino implican creencias, ideologías y actitudes respecto a quienes son culturalmente diferentes. Por lo tanto, se considera importante conocer las barreras que tienen los que no reciben un trato justo e igualitario, siendo objeto, en algunos casos de discriminación y exclusión.

Para lograr una educación inclusiva se requiere un pensamiento social transformador con una visión integral del aprendizaje, propone una ética basada en la participación activa, social, democrática y en la igualdad de oportunidades (Parrilla, 2002). La diversidad de estudiantes que aspira a la universidad pública, debe encontrar los apoyos necesarios para el ingreso, permanencia y culminación de sus estudios.

En el camino hacia la inclusión, un paso impostergable es la identificación de las barreras para el aprendizaje en los diferentes contextos y por los diversos actores educativos. Sólo así, se puede tener una base sólida para la implementación de los cambios que demandan los espacios educativos a los que se enfrenta hacia la inclusión.

Educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva, así como los elementos que la definen obedece a la práctica educativa en el aula y el desarrollo de clases donde se respete la diversidad que se lleve un proceso de integración entre la comunidad educativa, padres de familia y estudiantes. De este modo la educación Inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía y otras disciplinas científicas afines que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un vocablo que surge en los años 90 y pretende sustituir el término de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él (Barrio, 2009).

Este cambio de perspectiva, pasando de la integración a la inclusión, implica un trabajo con compromiso y unidad, donde el responsable de “adaptarse” al entorno escolar no es precisamente el estudiante sino todos los involucrados con la finalidad de crear las condiciones idóneas en las que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, podemos entender que la inclusión significa una búsqueda constante por establecer una cultura escolar que se esfuerce todos los días en derribar y minimizar las barreras que limitan el acceso del estudiante sea cual sea su origen y características, para alcanzar una educación que les permita una vida digna y con bienestar.

Barreras para el aprendizaje y la participación

El término de barreras para el aprendizaje y la participación fue acuñado por Tony Both y Mel Ainscow por primera vez en 1999, teniendo como concepto el siguiente:

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

Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación no tiene la finalidad de resaltar los errores del personal académico o las carencias que tiene en la institución, sino que lleva como único fin la disminución progresiva de todas aquellas acciones que limitan el aprendizaje de los estudiantes. Existen barreras que se presentan de forma individual y transversal, en los diversos contextos donde interactúa el estudiante. Las primeras hacen referencia a un contexto y a determinados actores, mientras que las barreras transversales, consideran a los diversos actores y contextos como son el aula, la escuela, la familia entre otros. Cabe señalar que, para efecto de esta investigación, se midió la percepción únicamente de las barreras para el aprendizaje en el espacio áulico con los actores: estudiantes y docentes.

Covarrubias (2019) hace una clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación con la finalidad de unificar lo que diversos autores han aportado, destaca tres dimensiones de la escuela inclusiva en base a la propuesta de Both y Ainscow (2015): barreras culturales, políticas y prácticas. Los contextos que identifica son el aula, la escuela, la familia y la comunidad, y sugiere que es el aula el primer contexto que se debe revisar dada la importancia que tiene al ser espacio donde se generan los procesos de enseñanza aprendizaje.

En su propuesta, define las barreras culturales como las que están relacionadas con las ideas, creencias, comportamientos, paradigmas, entre otros. Debido a que están arraigadas en los individuos generan actitudes relacionadas con la segregación, discriminación o exclusión y son difíciles de erradicar. En el contexto de las barreras culturales hay una subcategorización en barreras actitudinales y barreras ideológicas, las cuales guardan una relación estrecha entre sí. Las actitudinales hacen referencia a la predisposición aprendida a responder permanentemente a favor o en contra de una persona, objeto o suceso. Las segundas, son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas o creencias individuales o agrupadas que llevan a emitir juicios o apreciaciones a ciertas situaciones.

Conocer la incidencia de las estas manifestaciones afincadas en las creencias y las actitudes permite dimensionar las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan día con día en el aula, por sus características propias tanto en físicas, psicológicas y actitudinales.

Grupos vulnerables

La Comisión de Atención a Grupos Vulnerables de la Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión, LX Legislatura define los grupos vulnerables como las personas que, por sus características de desventaja (edad, sexo, estado civil, escolaridad, origen étnico, situación o condición física y/o mental), requieren de un esfuerzo adicional para incorporarse al desarrollo y a la convivencia. Así mismo, los que por sus condiciones sociales, económicas, culturales o psicológicas pueden sufrir violaciones a sus derechos humanos como las personas discapacitadas, de pueblos indígenas, con enfermedades mentales, minorías sexuales, entre otros.

La vulnerabilidad es la condición que presentan personas o grupos al estar en riesgo de sufrir violaciones a sus derechos humanos, las cuales van desde la falta de satisfacción a sus necesidades y las conductas discriminatorias derivadas de prejuicios, creencias, cuestiones culturales, entre otros (Lara, 2015).

Ante la posibilidad de que los estudiantes universitarios que pertenecen a grupos vulnerables por cualquier situación antes descrita puedan ser sujetos de rechazo, discriminación, acoso, exclusión o etiquetación asociados a prejuicios, subestimación, ignorancia, entre otros, en el entorno áulico, es prioritario identificar estas acciones para disminuirlas o eliminarlas.

Sindemia por la COVID-19

Ante la crisis por la COVID-19, que la Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere como una enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2 que surge en Wuhan, en la República Popular de China y del cual se registran los casos el 31 de diciembre de 2019 (OMS, 2020).

El término pandemia se reduce a una enfermedad infecciosa mientras que el enfoque holístico de *sindemia*, implica las interacciones biológicas y sociales entre condiciones y estados que aumentan la susceptibilidad de sufrir daños en la salud. En la primera, las intervenciones se limitan a cortar las líneas de transmisión del virus, mientras que, en la segunda considera previamente atacar las enfermedades no transmisibles con la desigualdad socioeconómica. Ver la COVID-19 como una sindemia enfatiza la importancia de los orígenes sociales con una visión que abarque la educación, empleo, vivienda, alimentación y medio ambiente. Por tanto, las políticas y programas de los gobiernos convendrán estar enfocadas a reducir las desigualdades para mantenerse a salvo (Horton, 2020).

Considerando así a la sindemia ocasionada por COVID-19, en el ámbito educativo, las aulas universitarias se han trasladado a espacios virtuales incrementando en consecuencia las barreras para el aprendizaje, ya que además de las ya descritas, habrá que considerar la falta de acceso a internet y los problemas de conectividad. Pese a que las interacciones entre los estudiantes y docentes se han disminuido y/o modificado por los entornos virtuales, limitándose a envío de correos electrónicos, transmisiones remotas por plataformas que incluso pueden quedar grabadas en video; el seguimiento asincrónico de las actividades que registran los trabajos asignados y las evidencias de aprendizaje; los mensajes que permiten las aplicaciones y que quedan guardados en los dispositivos, entre otros muchos, han puesto en evidencia desde actitudes de falta de empatía, desinterés e inflexibilidad por parte de los docentes y entre los estudiantes, hasta acciones discriminatorias.

Esta situación pone de manifiesto que, tanto en el aula física como en la virtual, las barreras culturales se hacen presentes mediante un sinfín de acciones predisuestas y de creencias arraigadas entre los estudiantes y docentes como actores educativos de este contexto áulico. Más aún, las barreras culturales han sido visibilizadas mayormente a raíz del uso de las

aulas virtuales por la facilidad de obtener evidencia de videograbaciones.

La identificación de barreras culturales es, por lo tanto, una tarea fundamental en la escuela inclusiva considerando que en la medida que sean minimizadas o erradicadas, los estudiantes tendrán la posibilidad del mejor desarrollo de sus habilidades cognitivas al encontrar un espacio de respeto, tolerancia, empatía y flexibilidad. Aunque las barreras se presentan en los diferentes contextos, el aula física o virtual, es el espacio más importante pues es donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de interacciones, entre otros.

En este contexto, esta investigación parte de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las barreras culturales percibidas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil?

¿Cuál es la predominancia de las barreras culturales en el contexto áulico derivadas de las relaciones entre los estudiantes y docentes?

¿Cuál es la predominancia de las barreras culturales en el contexto áulico derivadas de las relaciones de los estudiantes entre sí?

¿Qué acciones pueden implementarse a partir del análisis de las barreras culturales percibidas?

Objetivos

- Conocer la percepción de barreras culturales en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Describir las barreras culturales en la relación entre docentes y estudiantes.
- Describir las barreras culturales en la relación de los estudiantes entre sí.
- Proponer acciones para derribar las barreras culturales detectadas, tanto actitudinales como ideológicas, hacia una educación inclusiva.

Materiales y método

La investigación es de tipo descriptiva, donde “el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Hernández et al., 1998, p.60) ya que en este estudio se miden diversas dimensiones relacionadas con las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto áulico, en específico de las clasificadas como culturales que incluyen tanto actitudinales e ideológicas. El objetivo de la investigación es identificar las barreras culturales percibidas por estudiantes de nivel superior mediante un instrumento para medir situaciones o eventos durante la trayectoria escolar de los estudiantes de los diferentes períodos. Con esto, se busca contribuir a la inclusión educativa en el nivel superior a través de la identificación de las barreras actitudinales e ideológicas y la incidencia con la que se presentan en el entorno áulico derivada de las interacciones entre docentes y estudiantes. Estos aportes pretenden ser un punto de partida para determinar las acciones que deberán implementarse en la universidad para la disminución o eliminación de las barreras culturales detectadas a favor de la inclusión. Este estudio se delimita a la población estudiantil de la licenciatura en Educación Infantil perteneciente a la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit. Es transversal, ya que fue llevado a cabo durante el ciclo escolar 2020-2021.

Participantes

Se realizó un muestreo probabilístico simple, donde todos los estudiantes matriculados en la licenciatura en educación infantil podían participar, no habiendo criterios de exclusión. Del total de estudiantes matriculados al inicio del ciclo escolar 2020-2021 donde la población ascendía a 154 alumnos, para un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, el total de la muestra estuvo integrada por 111 estudiantes.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información, se elaboró una encuesta, como instrumento para medir la incidencia de situaciones o acontecimientos donde los estudiantes perciben las barreras culturales. La encuesta fue diseñada como escala tipo Likert autoadministrada con cuatro opciones de respuesta: Nunca, Algunas veces, Frecuentemente y Con mucha frecuencia.

El instrumento fue validado por expertos, posteriormente se llevó a cabo el pilotaje donde participaron 10 estudiantes y finalmente, se realizaron las adecuaciones sugeridas en ambos procesos de validación.

La encuesta fue dividida en dos secciones, en la primera se midieron las barreras actitudinales que han sido percibidas, considerando los indicadores y mediante el planteamiento de diversas manifestaciones como la indiferencia, rechazo, desinterés, discriminación, exclusión en las actividades y acoso. La segunda sección midió las barreras ideológicas que se presentan como el desconocimiento, ignorancia, etiquetación, la falta de reconocimiento, los prejuicios y las bajas expectativas. Estas percepciones estudiantiles fueron percibidas por los estudiantes en relación a los docentes y de los compañeros de clases.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario en el contexto del aislamiento social se optó por su llenado en versión digital y se utilizó el formulario de Google. El tiempo en que se llevó a cabo la aplicación del instrumento fue de un mes. Los datos recabados en Excel se analizaron utilizando la estadística descriptiva por frecuencia absoluta y relativa para poder describir las características de la muestra y las variables del estudio.

Se obtuvo una muestra representativa del total de los estudiantes de los diferentes períodos que cursan los estudiantes como se muestra en la tabla 1.

Tabla1. Población y muestra por período escolar.

Período	Muestra	
	Estudiantes	Porcentaje
I	30	27%
III	23	21%
V	31	28%
VII	27	24%
Total	111	100%

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes de la licenciatura en educación infantil son en su mayoría mujeres, las cuales representan el 96% del total de la matrícula y que se ve reflejado en los que participaron en la muestra. Los estudiantes encuestados presentaron las siguientes características referentes al sexo como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Características de la muestra en cuanto al sexo.

Sexo	Muestra	
	Estudiantes	Porcentaje
Hombres	2	1.8%
Mujeres	109	98.2%
Total	111	100%

Fuente: elaboración propia.

Los encuestados que formaron parte de la muestra presentan en su mayoría el rango de edad predominando quienes tienen entre los 17 y los 20 años con un 51.4%, seguidos por los de 21 a 25 años con el 43.2% de la muestra, como figura en la tabla 3.

Tabla 3. Características de la muestra en cuanto a la edad.

Edad		
Rango de edad	Estudiantes	Porcentaje
De 17 a 20	57	51.4%
De 21 a 25	48	43.2%
De 26 a 30	4	3.6%
De 31 a 35	1	0.9%
De 36 a 40	0	0.0%
40 ó más	1	0.9%
Total	111	100%

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusiones

Los hallazgos encontrados permiten conocer en qué medida los estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la UAN perciben barreras culturales en el entorno áulico. Primeramente, la encuesta aplicada nos arroja los resultados por indicador de barreras actitudinales donde la mayoría de la población estudiada respondió que *Nunca* las ha percibido, seguido de *Algunas veces*, *Frecuentemente* y *Con mucha frecuencia*. Los resultados de detección de las barreras actitudinales se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados de la encuesta para la detección de barreras actitudinales por indicador.

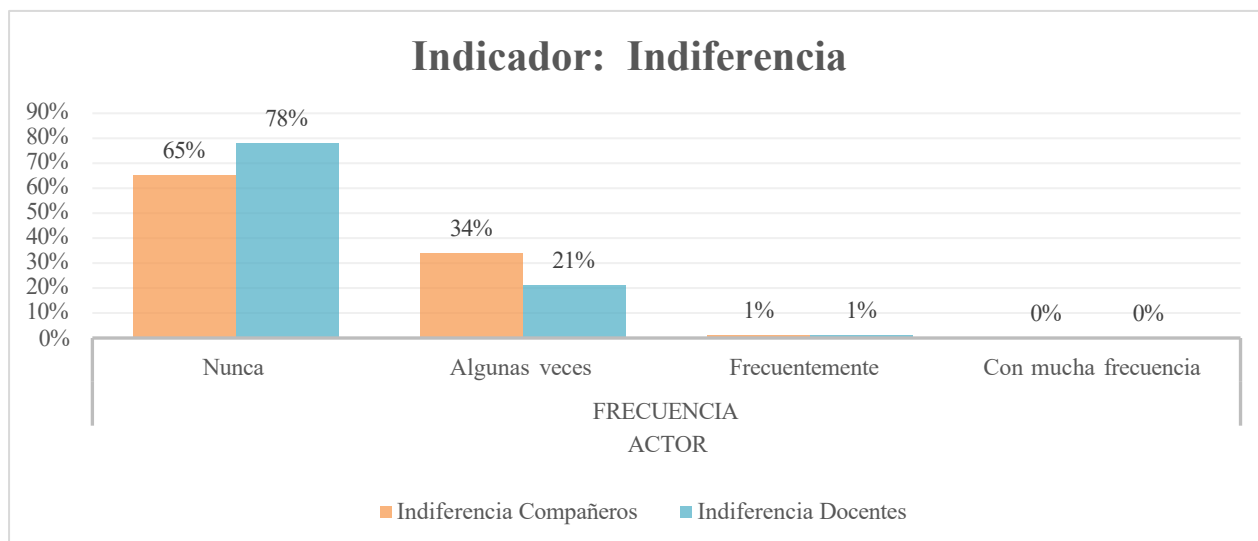
Barreras	Indicadores	Actor	Frecuencia							
			Nunca		Algunas veces		Frecuentemente		Con mucha frecuencia	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Actitudinales	Indiferencia	Compañeros	72	65%	38	34%	1	1%	0	0%
		Docentes	87	78%	23	21%	1	1%	0	0%
	Rechazo	Compañeros	84	76%	27	24%	0	0%	0	0%
		Docentes	100	90%	11	10%	0	0%	0	0%
	Desinterés	Compañeros	77	69%	31	30%	2	2%	1	1%
		Docentes	92	83%	17	15%	1	1%	1	1%
	Discriminación	Compañeros	105	95%	6	5%	0	0%	0	0%
		Docentes	105	95%	6	5%	0	0%	0	0%
	Exclusión en las actividades	Compañeros	77	69%	33	30%	1	1%	0	0%
		Docentes	102	92%	9	8%	0	0%	0	0%
	Acoso	Compañeros	107	96%	3	3%	1	1%	0	0%
		Docentes	99	89%	12	11%	0	0%	0	0%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que el 95 % de los estudiantes encuestados manifestó *Nunca* haberse sentido discriminado ni por los docentes ni por sus compañeros de clase en su trayectoria estudiantil y sólo el 5% *Algunas veces*. Referente a las barreras actitudinales, los encuestados han percibido indiferencia por parte de sus compañeros de clase *Algunas veces* en un 34% y sólo el 1% con frecuencia.

Así mismo, 21% de los encuestados manifestaron haber percibido indiferencia *Algunas veces* por parte de los docentes. Este es uno de los indicadores más elevados en la frecuencia como se muestra en la figura 1.

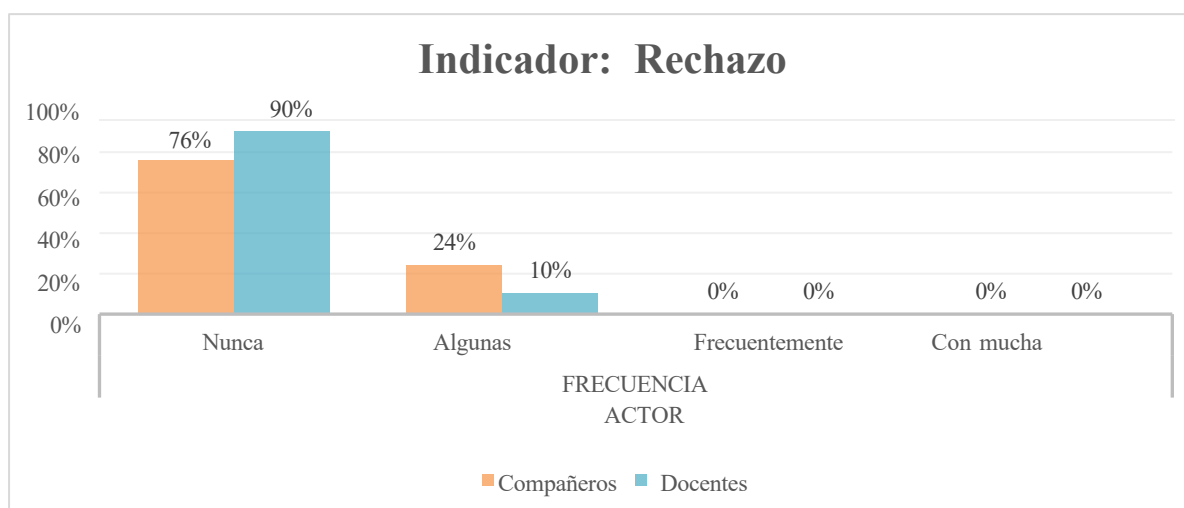
Figura 1. Percepción de la indiferencia de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El siguiente indicador medido, es el rechazo, donde los resultados muestran que el 24% se ha sentido rechazado *Algunas veces* por sus compañeros y el 10% por los docentes, sobresaliendo las actitudes de los compañeros de aula, como aparece en la figura 2.

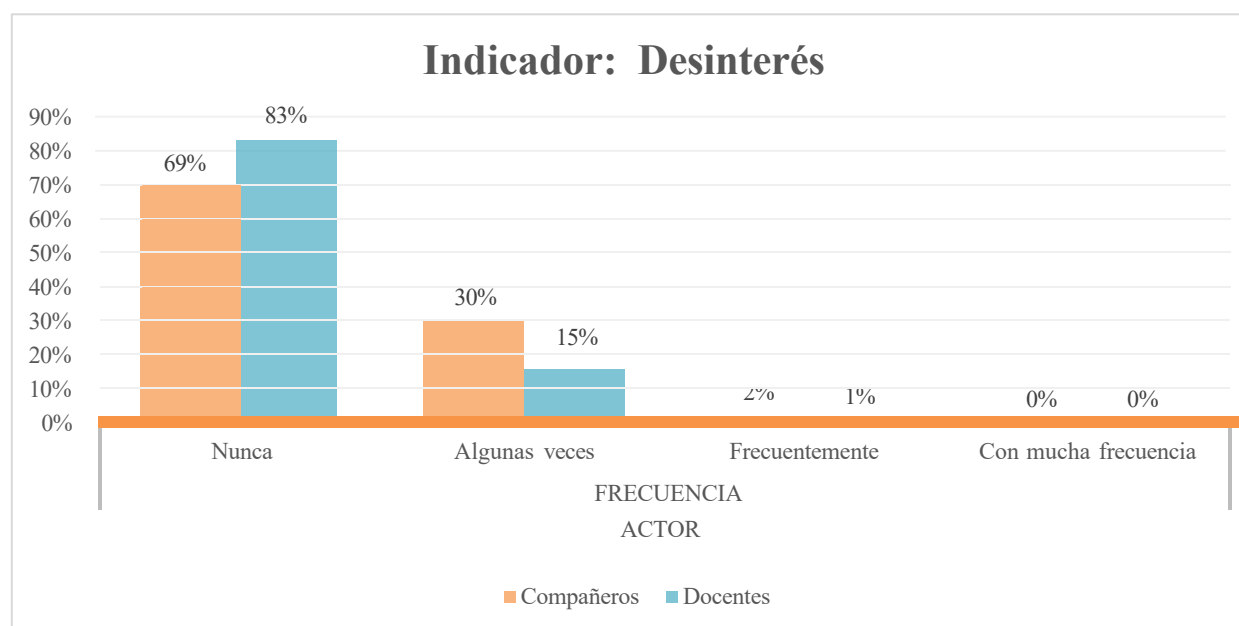
Figura 2. Percepción del rechazo de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El 30% ha percibido desinterés de sus compañeros *Algunas veces*, contra el 15% de los docentes. Sólo el 1% lo percibe *Con mucha frecuencia*, siendo este aspecto el único de las barreras actitudinales que registra porcentaje *Con mucha frecuencia* tanto de sus compañeros de clase como de los docentes. Estos resultados se observan en la Figura 3.

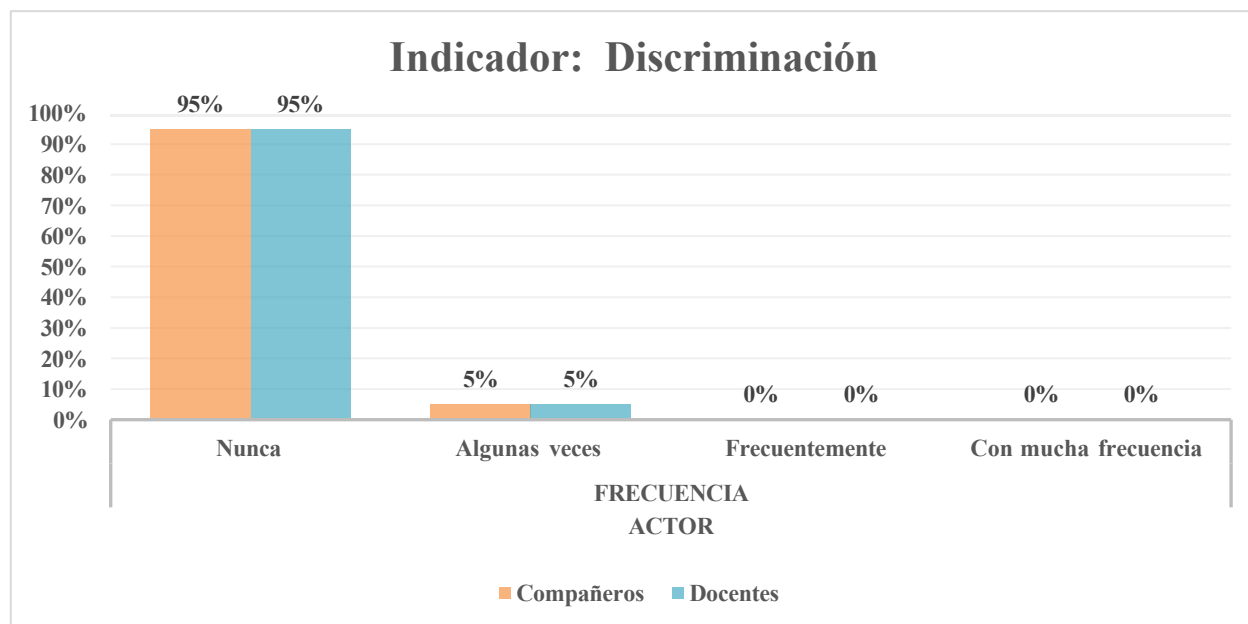
Figura 3. Percepción del desinterés de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

La discriminación como indicador, manifestó sólo el 5% con la frecuencia de *Algunas veces*, por ambos actores, estudiantes y docentes. Por lo que el 95% considera no haber percibido discriminación en el entorno áulico. como se observa en la figura 4.

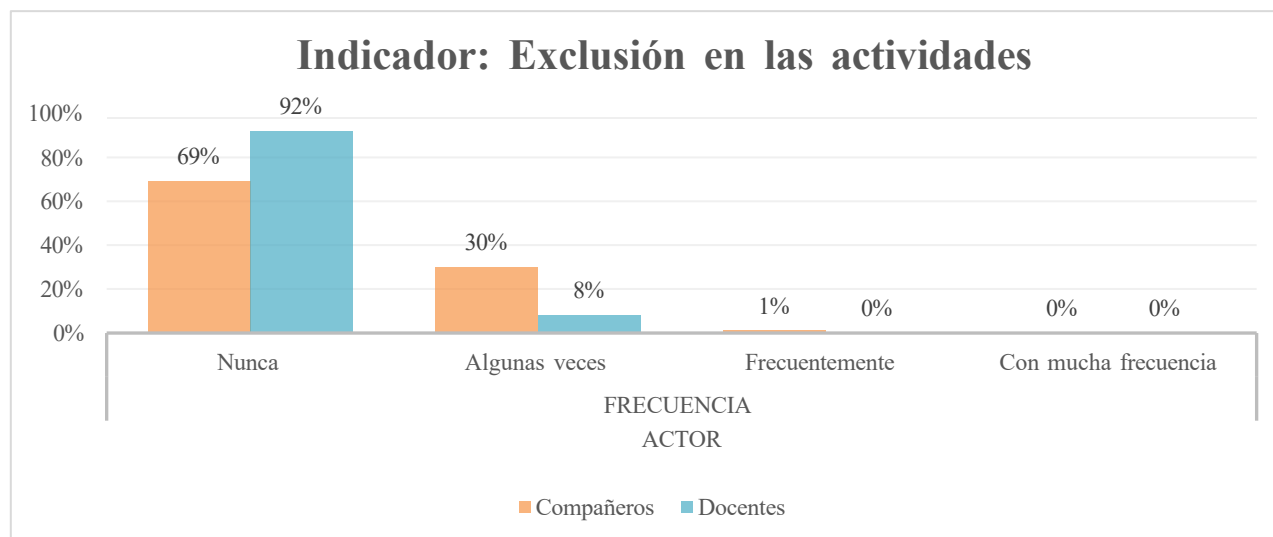
Figura 4. Percepción de la discriminación de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El 30% manifestó que *Algunas veces* ha sido excluido por sus compañeros en las actividades y considerando que el aula es un espacio de aprendizaje a través de las interacciones y del intercambio de ideas, es un indicador que merece prestar atención. Puesto que la exclusión por parte del docente se percibió en un 9% *Algunas veces*, es marcada la diferencia que el porcentaje entre los estudiantes. Las actividades diseñadas para la diversidad, buscan precisamente, la inclusión de todos los estudiantes y que se promueva dentro de las diferentes actividades implementadas por el docente y desarrolladas por los alumnos. Si los estudiantes se sienten excluidos mayormente por sus propios compañeros que, por los docentes, tienen su origen en el rechazo de los mismos estudiantes con los que reciben la clase, más que por lo que los docentes planean en clase. Los resultados de este indicador pueden apreciarse en la Figura 5.

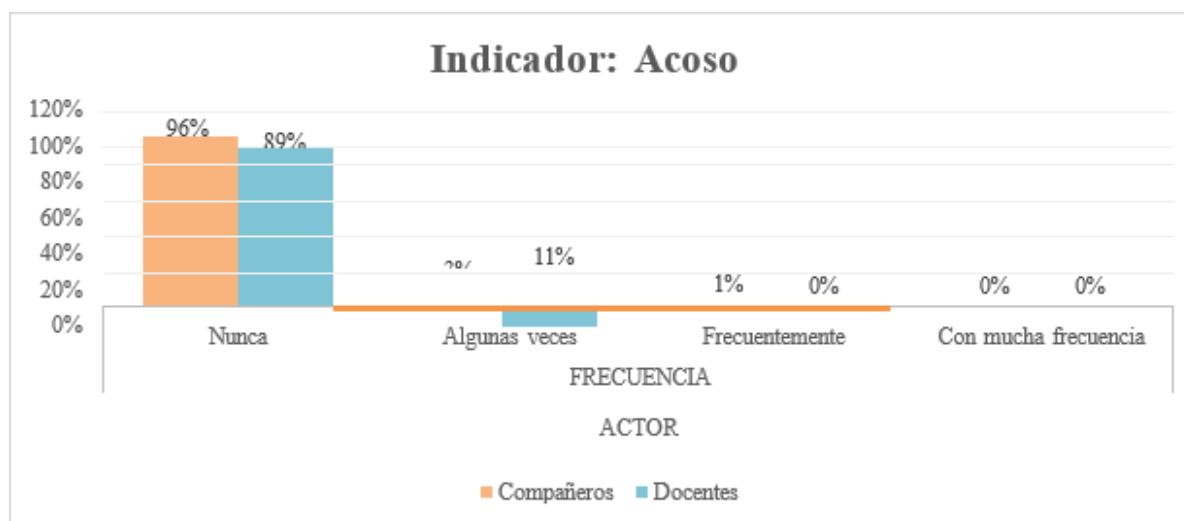
Figura 5. Percepción de exclusión en las actividades de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El acoso también registra baja incidencia ya que el 95% manifiesta *Nunca* haberse sentido acosado por parte de sus compañeros, sin embargo, el 11% manifestó acoso *Algunas veces*, por parte de los docentes, situación que pone un foco rojo en tanto que, por la figura de autoridad que representa el docente sobre el estudiante, en el ejercicio del poder y de la dominación mediante el abuso de la jerarquía implica una doble gravedad. Además, puede impactar negativamente a largo plazo en el aprovechamiento académico, la interacción y la salud (Hernández et al., 2015). Los resultados sobre el acoso se presentan en la figura 6.

Figura 6. Percepción del acoso de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

Las barreras culturales en la subcategoría de barreras ideológicas percibidas en los encuestados, donde los indicadores y la frecuencia prevalece la opción *Nunca*, seguido de *Algunas veces* que, para efectos de este estudio, es el dato relevante. En mucho menor porcentaje entre el 0% y el 4% respondieron *Frecuentemente* y entre el 0% y el 1% consideraron que *Con mucha frecuencia*. Estos resultados aparecen en la tabla 5.

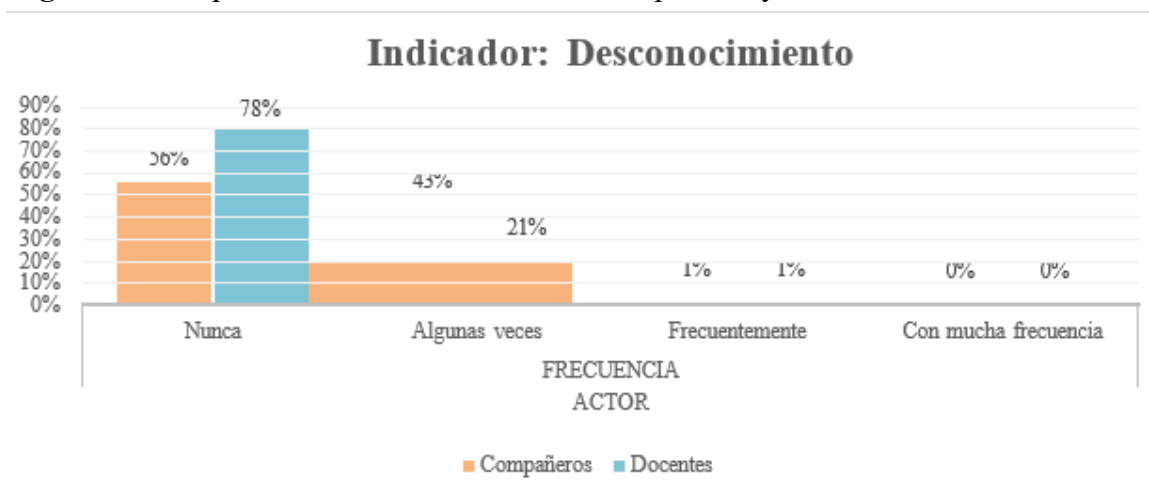
Tabla 5. Resultados de la encuesta para la detección de barreras ideológicas.

Barreras	Indicadores	Actor	Frecuencia							
			Nunca		Algunas veces		Frecuentemente		Con mucha frecuencia	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Ideológicas	Desconocimiento	Compañeros	62	56%	48	43%	1	1%	0	0%
		Docentes	87	78%	23	21%	1	1%	0	0%
	Ignorancia	Compañeros	59	53%	51	46%	1	1%	0	0%
		Docentes	74	67%	35	32%	2	2%	0	0%
	Etiquetación	Compañeros	87	78%	19	17%	4	4%	1	1%
		Docentes	100	90%	10	9%	1	1%	0	0%
	No reconocen lo que puedo lograr	Compañeros	54	49%	49	44%	7	6%	1	1%
		Docentes	72	65%	36	32%	2	2%	1	1%
	Prejuicios	Compañeros	82	74%	26	23%	3	3%	0	0%
		Docentes	92	83%	17	15%	2	2%	0	0%
	Bajas expectativas	Compañeros	94	85%	16	14%	1	1%	0	0%
		Docentes	93	84%	17	15%	1	1%	0	0%

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados muestran que el 43% consideró que *Algunas veces* había desconocimiento por parte de sus compañeros en relación a la diversidad y el 21% lo percibió de los docentes, como aparece en la figura 7.

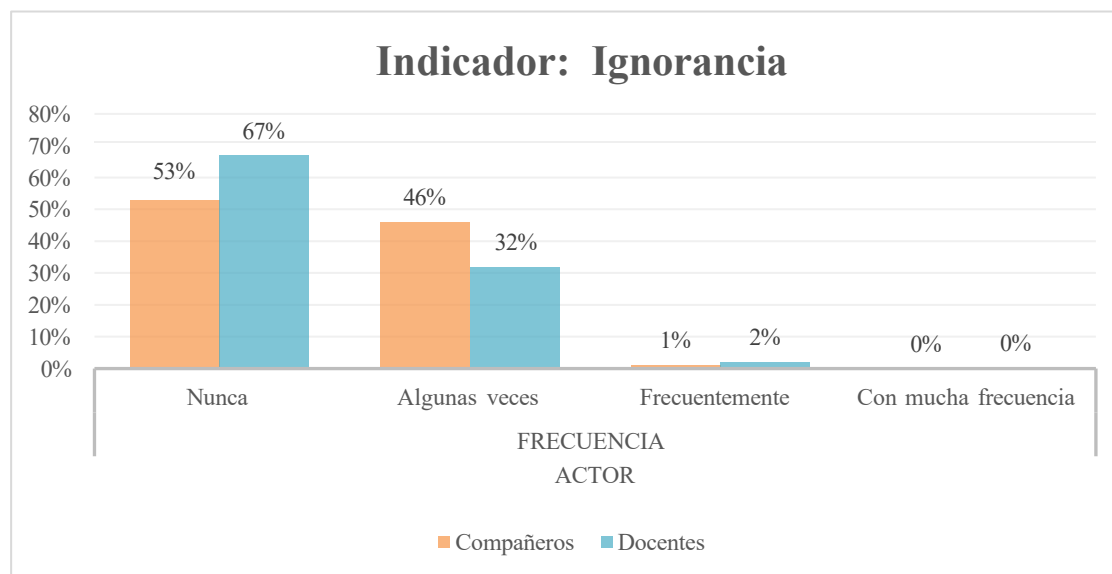
Figura 7. Percepción del desconocimiento de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El 46% que considera haber percibido *Algunas veces* ignorancia por parte de sus compañeros sobre sus características y necesidades particulares y el 32% por parte de los docentes. En la figura 8, se presentan los datos correspondientes al indicador ignorancia.

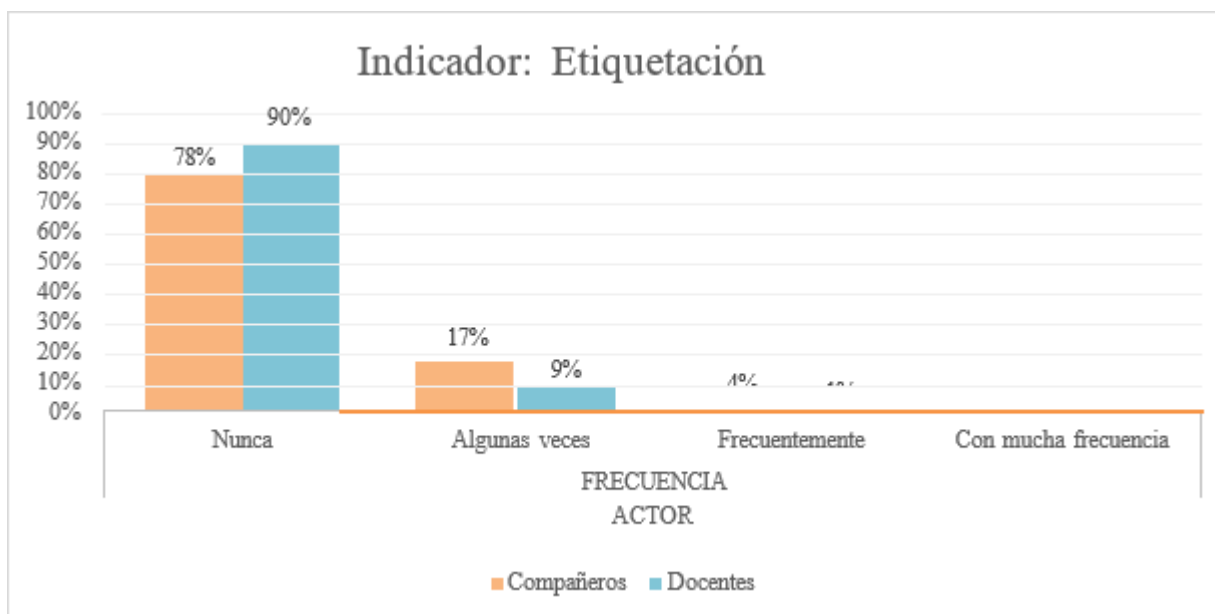
Figura 8. Percepción de la ignorancia de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El 17 % se ha sentido etiquetado *Algunas veces* por sus compañeros y el 9% por los docentes. El 4% se ha sentido etiquetado *Frecuentemente* por sus compañeros y sólo el 1% por los docentes. El 1% ha percibido etiquetación por sus compañeros de aula. La etiquetación es el indicador de barreras ideológicas con el mayor porcentaje en la opción de respuesta *Frecuentemente*, y se presenta en torno a la relación entre estudiantes. Este indicador y su frecuencia se presentan en la figura 9.

Figura 9. Percepción de la etiquetación de compañeros y docentes en el aula.

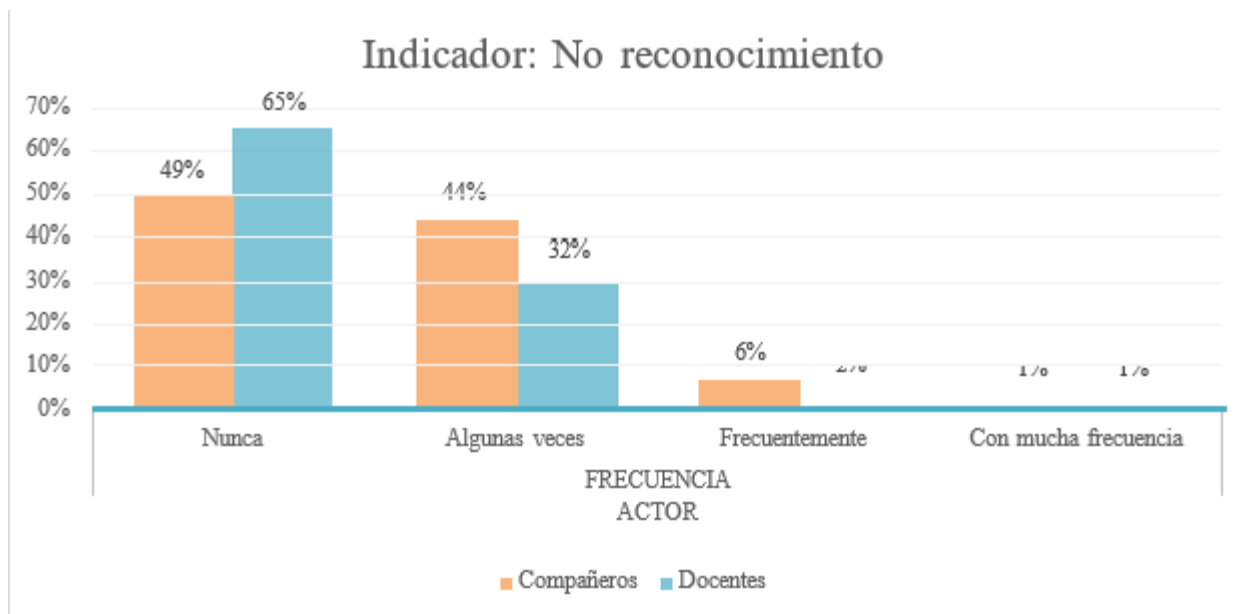


Fuente: elaboración propia.

Tanto el desconocimiento de la diversidad, el no reconocimiento de los logros y la ignorancia sobre las características y necesidades particulares de los estudiantes registran los porcentajes más altos en la opción de respuesta *Algunas veces*.

El 44% ha percibido *Algunas veces* que sus compañeros no reconocen lo que puede hacer y 32% lo percibe por parte de los docentes, además de que el 6% registra que es *Frecuentemente* por parte de sus compañeros siendo esta acción la que tiene el porcentaje más alto en esta opción de respuesta y el 1% en *Muy frecuentemente* de estas barreras. Estos resultados se encuentran en la figura 10.

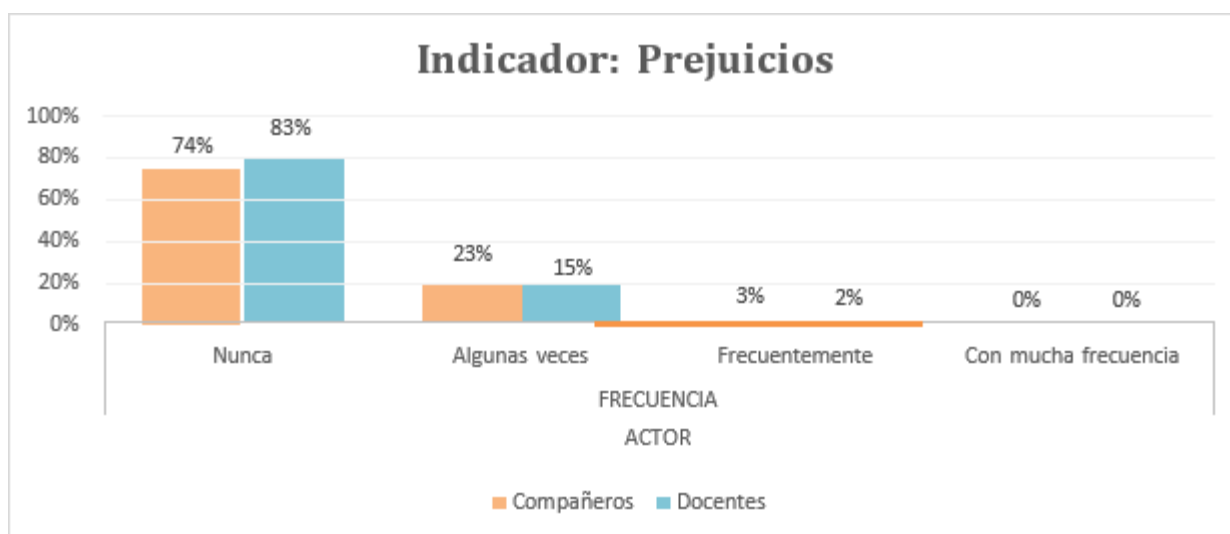
Figura 10. Percepción del no reconocimiento de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

El 23% considera que sus compañeros son prejuiciosos respecto a su persona *Algunas veces* y el 15% lo considera de los docentes, mientras que el 3% y 2% respectivamente, lo considera *Frecuentemente* como se muestra en la figura 11.

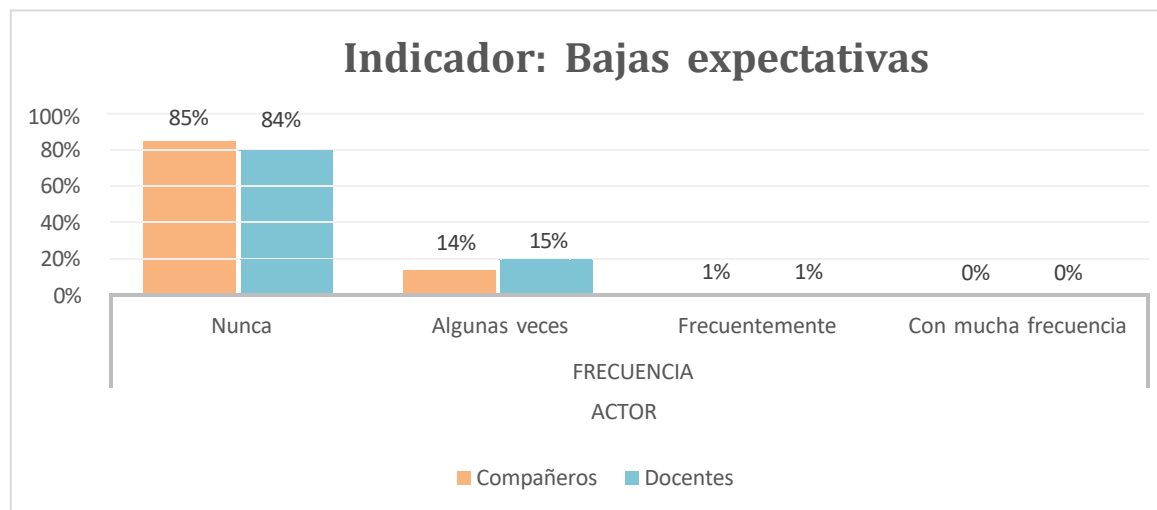
Figura 11. Percepción de los prejuicios de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el 14% manifestó que algunas veces sus compañeros tienen bajas expectativas de su persona y el 15% manifestó percibirlo de los docentes, sólo un punto porcentual más alto como se presenta en la figura 12.

Figura 12. Percepción de las bajas expectativas de compañeros y docentes en el aula.



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El análisis de los resultados permite identificar las barreras culturales percibidas por los estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la UAN, que se manifiestan en diferentes acciones tanto de los estudiantes entre sí, como entre estudiantes y docentes. Así mismo, se aportan datos relevantes en relación a la frecuencia en que se llevan a cabo.

En general, los hallazgos encontrados muestran que predomina la opción de respuesta *Nunca*, seguido de *Algunas veces*, colocando a la licenciatura en educación infantil de la UAN como un espacio donde si bien se presentan casos de indiferencia, exclusión o ignorancia hacia la diversidad, también queda de manifiesto que es relativamente menor el número de estudiantes que nunca lo han experimentado en relación a quienes sí lo han percibido.

Finalmente, se concluye que es de suma importancia profundizar sobre estrategias viables para disminuir y, de ser posible, erradicar las barreras culturales, mediante diversas acciones, entre las cuales se mencionan las siguientes:

- Promover el trabajo colaborativo que tiene como metas para favorecer la confianza entre los estudiantes, comunicación asertiva, respeto, tolerancia, valoración del trabajo, complementariedad, amistad, buen trato y liderazgo compartido (Tobón, 2013) en las diversas actividades implementadas por el docente.
- Fomentar los valores como el respeto a la diversidad, tolerancia, igualdad, participación, confianza, honestidad, empatía, compasión, cooperación, ayuda mutua, amor, esperanza, optimismo, entre otros, con la finalidad de favorecer el desarrollo inclusivo en el entorno escolar (Both & Ainscow, 2015).
- Generar espacios de reflexión para una enseñanza moral y ética a la comunidad estudiantil y docente.
- Incluir en la formación académica acciones que regulen las relaciones entre los estudiantes entre sí y entre docentes y estudiantes.
- Impartir cursos de formación y sensibilización en la diversidad para el personal académico.
- Incluir la participación de los estudiantes en la creación de normativas internas que regulen las relaciones entre iguales.
- Promover diversas actividades formativas y complementarias encaminadas a erradicar las situaciones de vulnerabilidad y a la concienciación de que ésta es una situación social y no personal (Lara, 2015).
- Mejorar los procesos de comunicación entre la comunidad universitaria con apertura a la crítica y la corrección de prácticas excluyentes.
- La creación de un comité que vigile los casos de violencia, acoso o discriminación con la participación de la comunidad docente, estudiantil en conjunto con las autoridades y padres de familia con la finalidad de implementar protocolos de actuación y apoyo jurídico en los procesos de denuncia (Hernández et al., 2015).

En este proceso de derribar las barreras culturales se vislumbra un camino lento y arduo que requiere de esfuerzo constante debido al arraigo profundo tanto en los paradigmas, creencias e ideologías, como en los estereotipos, prejuicios y constructos, que se traducen en prácticas manifiestas de violencia, rechazo y exclusión en la cotidianidad del proceso educativo. Los cambios se darán lentamente, paso a paso, partiendo de que es más fácil erradicar la práctica de la discriminación que, “no surge motivada por cuestiones esenciales de la persona que la padece, sino por intolerancia” (Lara, 2015, p. 103), que cambiar la actitud enraizada de un prejuicio que lleva a actuaciones discriminatorias y, por otra parte, ser lo suficientemente sensibles a la detección de estas prácticas excluyentes que muchas de las veces, de forma muy sutil, incentivamos su permanencia.

Con lo anteriormente expuesto, se pretende clarificar que no sólo se requieren de políticas y normativas que regulen o sancionen las prácticas de rechazo, acoso, discriminación u otras, sino que habrá que construir una estrategia de cambio en la ideología donde nace la acción de excluir. Es sabido que muchas de las reacciones se generan de manera inconsciente, pues parten de prejuicios que son una especie de aprendizaje emocional generado en las primeras etapas de la vida y aunque puede llegar el momento que ya no se esté de acuerdo con ellas, son difíciles de erradicar ya que si bien estas emociones surgen en la infancia, las convicciones que las justifican surgen después y aunque mentalmente ya no existan ciertos prejuicios intelectuales los sentimientos profundos no son tan fáciles de cambiar, lo que sí puede modificar es lo que hacemos con ellos. (Goleman, 2006). De ahí, que las barreras culturales son más complejas que las políticas y prácticas, en cuanto a que es más fácil hacer adecuaciones o reconstrucciones de los edificios escolares para facilitar el acceso, que lograr una reestructuración en aquellos principios ideológicos que rigen el actuar de las personas.

No obstante, es un paso impostergable actuar para que estas barreras culturales que existen en el aprendizaje y la participación sean no sólo disminuidas sino derribadas para hacer realidad los entornos y ambientes de aprendizaje inclusivos.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020) *Anuario Estadístico de Educación Superior ciclo escolar 2019-2020*.
<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barrio, P. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/1530>
- Both, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. (3ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos, FUEM. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión LX Legislatura. (2021). *Grupos vulnerables*.
http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico_old_14062011/9_gvulnerables_archivos/G_vulnerables/d_gvulnerables.htm
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Ríos & J. García (Ed.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
<http://enzech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Goleman, D. (2006/1995). La inteligencia emocional. Javier Vergara Editor.
- Hernández H.C., Jiménez G. M. & Guadarrama T. E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 44(176), 63-82.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000400004&lng=es&tlng=es
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (1998). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Horton, R. (2020). COVID-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396(10255), e867934. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32000-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6)
- Lara, D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CTDH_GruposVulnerabilidad1aReimpr.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Información básica sobre la COVID-19.
<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-30.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=10520_19

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª Ed.). Bogotá: ECOE.

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf