

Barreras Actitudinales en la Educación Inclusiva Universitaria un estudio de Caso en Colombia

Attitudinal Barriers in Inclusive Higher Education: A Case Study in Colombia

María Juliana Gómez Rico¹

¹Universidad del Valle, maria.juliana.gomez@correounivalle.edu.co, <https://orcid.org/0009-0000-2991-6803>, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 06-05-2026

Revisado 08-05-2026

Aceptado 01-07-2026

Palabras Clave:

Inclusión universitaria

Barreras actitudinales

Discapacidad visual

Ajustes razonables

Formación docente

RESUMEN

Este artículo examina las barreras actitudinales que frenan la inclusión educativa en la educación superior, tomando como base un estudio de caso en una universidad pública de Colombia. Aunque el país cuenta con un robusto marco legal que busca garantizar los derechos de las personas con discapacidad (Castillo, 2020), la realidad en las aulas muestra que las políticas no siempre se traducen en prácticas efectivas. A través del seguimiento a una estudiante con discapacidad visual, se identificó cómo los prejuicios y el desconocimiento del profesorado levantan muros invisibles. Los hallazgos principales revelan que actitudes como la infantilización, el paternalismo y la duda constante sobre la capacidad intelectual de la alumna terminan por afectar su bienestar emocional y ponen en riesgo su permanencia en la carrera. El análisis sugiere que, más allá de las normas, el verdadero reto está en la formación docente y en superar el modelo médico que ve la discapacidad como una limitación y no como parte de la diversidad humana.

Keywords:

University inclusion

Attitudinal barriers

Visual impairment

Reasonable adjustments

Teacher training

ABSTRACT

This paper analyzes the attitudinal barriers that hinder educational inclusion in higher education, based on a case study at a public university in Colombia. Although the country has a legal framework to guarantee the rights of people with disabilities (Castillo, 2020), classroom reality shows that policies do not always translate into effective practices. By following a student with visual impairment, it was identified how teachers' prejudices and lack of knowledge build invisible walls. The main findings reveal that attitudes such as infantilization, paternalism, and constant doubt about the student's intellectual capacity end up affecting her emotional well-being and risk her academic persistence. The analysis suggests that, beyond regulations, the real challenge lies in teacher training and in overcoming the medical model that views disability as a limitation rather than part of human diversity.

INTRODUCCIÓN

Lograr que la educación superior sea verdaderamente inclusiva sigue siendo una tarea pendiente en el sistema universitario colombiano, donde el acceso no garantiza necesariamente la participación. Aunque existen leyes que protegen el derecho al aprendizaje, las barreras actitudinales aparecen como muros invisibles que condicionan la experiencia del estudiante (Velazco & Domich, 2025). Estos obstáculos no surgen de la falta de rampas o ascensores, sino de prejuicios y sentimientos de rechazo o sobreprotección que el profesorado suele manifestar. Según explica Castillo (2020), la normativa en Colombia es clara, pero la práctica docente diaria sigue anclada en una visión tradicional que no reconoce la diversidad como un valor.

Este estudio se centra en el modelo social de la discapacidad. Es una perspectiva que entiende que las limitaciones no están en la persona, sino en un entorno que simplemente no se adapta. Avila et al. (2021) señalan algo clave: cuando el docente ve la discapacidad solo como un problema médico, termina por sacar al alumno de dinámicas que son vitales para su formación profesional. Al analizar el caso de esta estudiante

con discapacidad visual en la universidad pública, se nota que las actitudes excluyentes se disfrazan muchas veces de "exigencia académica" o de un supuesto cuidado paternalista. Son estos comportamientos los que hacen que los ajustes razonables no se apliquen de forma real ni a tiempo.

La investigación de Ramírez y González (2023) sugiere que la permanencia de los estudiantes con discapacidad visual depende directamente de cómo el entorno universitario gestione los apoyos. No sirve de mucho entregar un material en digital si el profesor duda de la capacidad intelectual de la estudiante o si la infantiliza frente a sus compañeros. Cuando el profesorado interpreta los ajustes como un privilegio o una ventaja injusta, se rompe por completo el principio de equidad educativa (López, 2025). Esta falta de empatía y de herramientas pedagógicas genera un desgaste emocional que no debería existir y que, en muchos casos, termina forzando al estudiante a dejar la carrera antes de tiempo.

El objetivo de este artículo es exponer cómo operan esas barreras actitudinales en el día a día universitario mediante un estudio de caso específico. Se examina la relación entre el interés por la asignatura y las prácticas de exclusión que nacen de los miedos o sesgos del docente (Márquez, 2023). Al final, se busca entender por qué la formación de los profesores sigue siendo el punto más débil de toda la cadena inclusiva. Toca cuestionar si las universidades están preparadas para recibir a la diversidad o si solo están cumpliendo con un requisito legal que no tiene sentido pedagógico, dejando toda la carga de la adaptación sobre los hombros del propio estudiante.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño y enfoque de la investigación

Este trabajo se hizo bajo un enfoque cualitativo y utilizó el estudio de caso como vía principal para entender qué pasa con la inclusión en una universidad pública de Colombia. No se buscaba medir datos fríos, sino entrar de lleno en la experiencia de una estudiante con discapacidad visual y ver cómo chocan las reglas del papel con la realidad de las clases (Jiménez Millán, 2022). Al elegir un solo caso, fue posible rastrear durante todo un semestre las idas y vueltas entre la alumna, sus profesores y la coordinación. La idea central no es otra que mostrar esos muros invisibles, esas barreras actitudinales, que aparecen cuando la institución dice ser inclusiva pero la práctica dice lo contrario (Velazco & Domich, 2025).

La investigación se movió en un terreno descriptivo. Se tomaron notas de las interacciones, se revisaron correos y se analizó cómo se gestionaron (o se ignoraron) los pedidos de ajustes razonables. Esta forma de trabajar permite ver detalles que en una encuesta masiva se perderían por completo, como el tono de voz de un docente o la tardanza intencional en entregar un material accesible. Según plantea Castillo (2020), aunque en Colombia la ley es clara, lo que termina pesando es cómo el profesor interpreta esa ley en su día a día. Por eso, el escenario fue este programa de pregrado presencial, un lugar donde la teoría de la inclusión parece no haber terminado de aterrizar.

Usar el modelo social de la discapacidad fue una decisión necesaria para no terminar escribiendo un reporte médico. No interesa la patología de la estudiante, sino los obstáculos que el entorno le pone enfrente (Avila et al., 2021). A lo largo de los meses de observación, se documentó cómo el sistema universitario responde a la diversidad, a veces con buenas intenciones pero casi siempre con una falta de herramientas que termina excluyendo. Se buscó que el análisis fuera lo más fiel posible a lo vivido por la protagonista, cuidando siempre de no revelar identidades pero sin suavizar las asperezas de los conflictos que surgieron en las aulas.

El seguimiento no fue lineal. Hubo momentos de mayor tensión, especialmente en las semanas de exámenes, donde las barreras actitudinales se hicieron más evidentes. Al final, lo que se tiene es un registro de cómo la cultura de una institución puede facilitar o arruinar la carrera de alguien con discapacidad. No se trata de atacar a la universidad, sino de poner sobre la mesa que la política institucional es apenas el primer paso (Márquez, 2023). El estudio termina siendo un diagnóstico de esa brecha enorme que todavía separa el derecho a estudiar de la posibilidad real de hacerlo en igualdad de condiciones.

Categorías de análisis y herramientas

Para no perdernos en tanta información, el análisis se organizó en dos grandes etiquetas: el interés por la asignatura y las actitudes excluyentes. La primera categoría sirve para ver qué tanta cuerda tiene la estudiante para seguir adelante cuando el ambiente se pone pesado, algo que influye directamente en si se queda en la carrera o tira la toalla (Reinado et al., 2024). La segunda categoría, quizá la más fuerte, agrupa todo ese abanico de comportamientos docentes que van desde la lástima hasta el rechazo directo. Son estas actitudes las que terminan definiendo si un aula es un espacio de aprendizaje o un lugar de castigo para quien es diferente.

Los datos salieron de fuentes directas: las solicitudes de ajustes que la estudiante radicó y las respuestas, a veces muy flojas, de los docentes. Se usó el análisis de contenido para desmenuzar qué hay detrás de frases

como "no sé si esta carrera sea para usted". Estos comentarios no son casuales; reflejan una falta de formación pedagógica que López (2025) identifica como un reto enorme para la equidad en el nivel superior. Al contrastar los documentos oficiales con lo que pasaba en el salón, quedó claro que el problema no es falta de normas, sino un problema de actitud y de prejuicios muy arraigados.

También se revisaron materiales de clase para ver si realmente se cumplía con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La mayoría de las veces, los ajustes se veían como un "favor" o un privilegio que el docente le concedía a la alumna, y no como un derecho básico (De la Fuente-González et al., 2025). Esta forma de ver la educación, donde todos deben aprender igual y al mismo tiempo, es lo que genera las barreras que aquí se analizan. Las herramientas de recolección, como las entrevistas informales y el diario de campo, ayudaron a captar esa sensación de frustración y desgaste que la estudiante mencionaba constantemente.

Al sistematizar todo, la relación entre el miedo del profesor al "no saber qué hacer" y la exclusión de la alumna resultó ser una constante. No es solo que no entreguen los textos a tiempo; es la idea de que la discapacidad es una carga extra para el curso. Al final, estas categorías de análisis permitieron organizar los resultados de modo que se entienda el impacto real de las barreras actitudinales. No son solo impresiones; son hechos que se repiten y que demuestran que la universidad necesita cambiar el chip si de verdad quiere ser un espacio para todos.

RESULTADOS

Los datos que arrojó este estudio de caso dejan ver una distancia bastante fea entre el discurso oficial sobre inclusión y lo que termina pasando en los salones. Al seguir de cerca cómo se relaciona la estudiante con sus profesores, lo primero que uno nota es que los muros reales no son tecnológicos, sino mentales. La mayoría de los docentes se quedan en un enfoque asistencialista que, en lugar de ayudar, termina anulando la autonomía de la alumna. No es solo que falte una rampa digital; el problema es una predisposición negativa que trata a la discapacidad como un estorbo para el ritmo del grupo. Según lo que se pudo observar, esta forma de ver las cosas crea un ambiente donde el estudiante siente que casi tiene que pedir permiso para existir académicamente (Apolo et al., 2025).

Para organizar mejor lo que se encontró en el trabajo de campo, la siguiente tabla resume los tipos de respuestas que daban los profesores ante las solicitudes de ajustes razonables. Es una muestra clara de cómo el lenguaje revela el prejuicio oculto.

Tabla 1: Tipos de barreras actitudinales identificadas en el discurso docente

Categoría de Actitud	Manifestación Verbal Común	Impacto en la Estudiante
Duda sobre la competencia	"No sé si esta carrera sea adecuada para usted"	Desmotivación y cuestionamiento de la vocación.
Paternalismo / Infantilización	Llamarla "niña" o "angelito"	Pérdida del rol como par académico.
Resistencia al ajuste	"Darle el material antes es un privilegio injusto"	Retraso en el aprendizaje y desigualdad real.
Desentendimiento	"Que haga cualquier cosa, yo le paso la nota"	Invisibilización y falta de exigencia real.

Fuente: Elaboración propia basada en registros de seguimiento del estudio de caso (2026).

Como se ve en la Tabla 1, la infantilización es una de las barreras más dañinas. Al llamar a la estudiante "niña" o proponerle pasar la materia sin esfuerzo real ("yo le paso la nota"), el profesor le quita su estatus de adulta y de estudiante universitaria. Este tipo de "benevolencia" es, en el fondo, una forma de exclusión agresiva porque asume que la persona no tiene las mismas capacidades que el resto (Avila et al., 2021). No se le exige porque no se cree en ella. Esto choca de frente con la idea de equidad que plantea la ley colombiana, donde el ajuste razonable no es un regalo, sino una herramienta de justicia (Castillo, 2020).

Otro punto crítico en los resultados fue la gestión de los materiales. A pesar de que la estudiante informó desde el primer día su necesidad de textos digitales accesibles, la respuesta fue la demora constante. Muchos docentes argumentaron que adaptar sus clases era una carga extra de trabajo o que "rompía la igualdad" con los demás compañeros. Esta idea de que todos deben aprender exactamente igual es un error pedagógico grave. Según De la Fuente-González et al. (2025), la falta de formación en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) hace que el profesor vea la diversidad como un problema logístico y no como una oportunidad para mejorar su enseñanza.

En cuanto al bienestar emocional, las consecuencias para la estudiante fueron evidentes. El desgaste de tener que negociar cada examen y cada lectura terminó generando sentimientos de frustración y un agotamiento que casi la lleva a abandonar el semestre. No es el contenido de la carrera lo que la cansa, sino la lucha constante contra la burocracia mental de sus profesores (Ramírez & González, 2023). La persistencia aquí no depende solo de las ganas de estudiar, sino de qué tan gruesa sea la piel del alumno para aguantar comentarios que invalidan su presencia en la universidad. La tabla que sigue muestra cómo varió el compromiso de la estudiante según el tipo de barrera enfrentada.

Tabla 2: Relación entre actitud docente y compromiso del estudiante

Actitud del Profesor	Reacción de la Estudiante	Nivel de Riesgo de Deserción
Rechazo abierto	Frustración y autogestión defensiva	Alto
Sobreprotección	Desconexión con el contenido	Medio
Disposición al diálogo	Participación activa y éxito académico	Bajo

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis: Interés vs. Contexto (2026).

Mirando la Tabla 2, queda claro que cuando hay una mínima disposición al diálogo, el rendimiento mejora. Sin embargo, lo que predominó en este caso fue el rechazo o la sobreprotección. Es paradójico que en un nivel educativo superior, donde se supone que prima el pensamiento crítico, se sigan repitiendo estereotipos que infantilizan a la discapacidad. La falta de formación docente no es solo técnica; es una falta de empatía básica que se traduce en prácticas excluyentes (Márquez, 2023). Al final, los resultados muestran que la universidad es inclusiva en el papel, pero en la práctica sigue siendo un espacio diseñado por y para personas sin discapacidad.

DISCUSIÓN

Al contrastar los hallazgos con la teoría actual, se nota que las barreras actitudinales son mucho más difíciles de sacar del aula que los obstáculos físicos. Una rampa se construye y ya está, pero las actitudes de los profesores son dinámicas y se sienten en cada clase, en cada gesto. Castillo (2020) acierta cuando habla de la brecha normativa en Colombia: las leyes son de avanzada, pero la práctica pedagógica sigue atrapada en ideas viejas. Los docentes no fallan porque les falte presupuesto, sino porque su forma de ver el mundo sigue tratando la discapacidad como un "problema" que el alumno trae de casa y que ellos no tienen por qué resolver.

Esta visión encaja perfectamente con el modelo médico que Avila et al. (2021) critican con tanta fuerza, ya que al pensar que la estudiante es "menos capaz" o al intentar regalarle la nota, el profesor termina por ponerse en un plan de superioridad que mata cualquier aprendizaje real. No se trata solo de una falta de tacto; en realidad es un muro estructural que dificulta todo el proceso. De hecho, como dicen De la Fuente-González et al. (2025), si el docente no entiende el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como algo básico de su trabajo, cualquier ajuste razonable le va a parecer una molestia o un privilegio injusto que daña la calidad del curso. Por desgracia, este es un error de concepto que se repite demasiado en las aulas.

La infantilización y el paternalismo funcionan como formas de exclusión muy sutiles pero pesadas. Llamar a una estudiante "niña" o "angelito" le quita su identidad de adulta y de futura profesional. Muchos profesores creen que es "cariño", pero en realidad es invalidación intelectual pura. Jiménez Millán (2022) explica que este tipo de discursos terminan segregando al alumno, aunque esté sentado en la misma silla que los demás. La inclusión no es solo estar ahí; es tener derecho a que te exijan y te respeten como a cualquier otro estudiante que paga su matrícula y quiere aprender.

Por otro lado, el cansancio emocional que reportó la estudiante es un tema serio que no suele aparecer en los reportes de notas. Apolo et al. (2025) ya decían que el bienestar psicológico va de la mano con el éxito académico. Si alguien gasta toda su energía peleando por un PDF que se pueda leer, le queda muy poco para estudiar la materia. Se arma un círculo vicioso: el profesor no hace el ajuste, el estudiante rinde menos por el desgaste, y el profesor usa ese resultado para confirmar su prejuicio de que la carrera "no era para ella". Es una profecía que se cumple sola y que la universidad tiene que frenar con una formación docente que busque un cambio de cultura real (Márquez, 2023).

El argumento de la "equidad" que usan quienes no quieren adaptar sus clases es bastante flojo. Decir que darle el material antes a alguien con discapacidad visual es darle ventaja es no entender qué es la justicia social. Según López (2025), el ajuste razonable es lo que hace que la competencia sea justa, no lo que la inclina a favor de nadie. Si la universidad pública en Colombia quiere ser ese motor de cambio que promete, no puede dejar que los sesgos de sus profesores decidan quién llega a graduarse y quién no. La permanencia depende de que el entorno ayude y no estorbe (Reinado et al., 2024).

CONCLUSIÓN

El caso analizado demuestra que la inclusión en las universidades colombianas no se soluciona solo con leyes o abriendo cupos. Las barreras actitudinales son el obstáculo más pesado porque no dependen de plata, sino de lo que el profesor cree y hace en su salón. Mientras los docentes vean los ajustes razonables como un favor personal o una carga, la equidad va a ser imposible de alcanzar. Castillo (2020) tiene un punto claro al decir que la norma está ahí, pero el cambio de verdad ocurre cuando se desarmen esos prejuicios que infantilizan al alumno y ponen en duda su capacidad sin ninguna base sólida.

El modelo social de la discapacidad no debería quedarse en una teoría para llenar páginas; tiene que ser una guía para la práctica pedagógica diaria. Cuando un profesor se niega a adaptar un texto o duda de si una alumna con discapacidad visual puede con la carrera, está pasando por encima de derechos que la Ley 1618 de 2013 ya dejó claros. No se está pidiendo que le bajen el nivel a la materia, sino que aseguren que todos tengan las mismas piezas para armar el conocimiento (López, 2025). La universidad tiene que dejar de tirar toda la carga de la adaptación sobre los hombros del estudiante y empezar a exigir a sus profesores un compromiso que se vea en los hechos.

El cansancio emocional de la estudiante y el riesgo de que abandone no tienen que ver con su condición visual, sino con un entorno que la obliga a ser secretaria de sus propios apoyos todo el tiempo (Reinado et al., 2024). Si el sistema universitario no da soluciones desde la institución y deja todo a ver si los compañeros ayudan o si la alumna aguanta, entonces el sistema falló. La formación de los profesores tiene que ser constante y útil, centrada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Solo así la inclusión dejará de ser algo raro o un evento especial para volverse parte de la rutina académica (De la Fuente-González et al., 2025).

Superar estos muros implica aceptar que la diversidad es algo que nutre la enseñanza, no un lío que hay que resolver. Las universidades públicas en Colombia tienen el reto de cambiar su cultura para que casos como este dejen de ser una pelea de supervivencia. Cuando el profesorado entienda que el ajuste razonable es justicia y no un regalo, se podrá hablar de una educación que sea para todos (Márquez, 2023). Al final, que un estudiante con discapacidad visual se quede en la carrera depende de que el aula sea un espacio de respeto y no un campo de batalla contra el prejuicio del docente.

REFERENCIAS

- Apolo, L. M. I., Criollo, A. V. A., Cordero, J. A. G., & Villacis, J. L. P. (2025). Impacto de la inclusión educativa en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Ciencia y Educación*, 9(1). <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/457>
- Avila, X. F., Núñez, E. F. D., & otros. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/898>
- Castillo, A. M. G. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. Tesis Psicológica, 15(2). <https://www.redalyc.org/journal/1390/139069262005/>
- Comparán Franco, J. M. (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior. *Punto Cunorte*, (16). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-18522025000100201
- De la Fuente-González, S., Menéndez, D., & Rodríguez, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *ALTERIDAD Revista de Educación*, 20(1). <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v20n1/1390-8642-alteridad-20-01-00113.pdf>
- Esteban, A. C. (2021). La trilogía del proceso de la discapacidad: (III) No callar: 3ª etapa de la discapacidad: Modelo social (Modelo moderno-crítico). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 15(1). <https://www.intersticios.es/article/view/21979>
- Jiménez Millán, A. (2022). Universidad e inclusión: estudio del discurso de líderes institucionales para fortalecer la institucionalización de enfoque inclusivo en la enseñanza superior [Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/24252>
- López, T. A. R. (2025). El impacto de los ajustes razonables en la legislación sobre la educación inclusiva como desafío de la equidad educativa en las instituciones de nivel superior. En *Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/1019376/2.pdf#page=30>
- Márquez, M. A. (2023). Educación inclusiva en la universidad. *Revista Derechos Humanos y Educación*, (8). <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/143>

- Ramírez, D. G., & González, B. L. R. (2023). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: factores que favorecen y obstaculizan su ingreso y permanencia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3502>
- Reinado, K. V. C., García, M. E. I., Macías, V. M. M., & Plana, Y. M. (2024). Factores determinantes en la permanencia educativa de estudiantes con discapacidad. *RECIAMUC*, 8(1). <https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1447>
- Rueda, R. Z., & Carrizales, J. A. A. (2025). Instagram como Herramienta para Reducir Barreras Actitudinales Hacia la Discapacidad en Educación Superior. *Ciencia y Reflexión*, 4(1). <https://cienciayreflexion.org/index.php/Revista/article/view/370>
- Velazco, A. I. R., & Domich, M. A. A. (2025). Educación inclusiva en Colombia y América Latina: de la normativa a la realidad de la escuela. *Revista Boliviana de Educación*, 7(12). <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/1623>
- Yunga Tonato, M. (2022). Inclusión de personas con discapacidad en la educación superior [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8921>
- Zúñiga, S., Botina, F. M., & Pantoja, D. A. G. (2022). Ingreso, permanencia y egreso de personas con diversidad funcional en la educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838296>