

# Inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en el nivel de secundaria en instituciones educativas de América Latina: revisión sistemática<sup>1</sup>

**Álvaro Darío Dorado Martínez**

Magíster en Psicología  
 Universidad de Nariño, Colombia  
 Conciliador en Equidad. Ministerio de Justicia, Colombia  
 Correo electrónico: alvarodariodorado@udenar.edu.co

**John Lesber Benavides Benavides**

Psicólogo  
 Universidad de Nariño, Colombia  
 Correo electrónico: jon-ben-28@hotmail.com

Recibido: 10/11/2020

Evaluado: 03/08/2021

Aceptado: 27/10/2021

## Resumen

A partir de una revisión sistemática sobre la inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en el nivel de secundaria en instituciones educativas de América Latina, se analizaron, bajo los criterios del protocolo PRISMA, treinta y tres artículos científicos provenientes de las bases de datos Scopus, EBSCOhost, SciELO, Dialnet, REDIB y Redalyc. Se identificaron tres dimensiones: a) tipos de discapacidad, b) recursos que favorecen la implementación de la inclusión educativa y b) las barreras. Así, tanto los recursos como las barreras son descritas en función de los elementos pedagógicos y psicológicos, en donde, la discapacidad visual y auditiva se relaciona con estudios de carácter pedagógico; mientras que la discapacidad intelectual con la interacción y la autodeterminación. Se concluye que existe claridad en las normativas y concepciones sobre la inclusión educativa y discapacidad; pero los ajustes al sistema educativo no están en completa sintonía porque persisten barreras políticas, pedagógicas, culturales y de infraestructura, que hacen lenta la construcción de modelos educativos incluyentes.

## Palabras clave

Personas con discapacidad, Adolescencia, Instituciones educativas, Integración escolar, América Latina.

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Dorado, Á., y Benavides, J. (2023). Inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en el nivel de secundaria en instituciones educativas de América Latina: revisión sistemática. *Informes Psicológicos*, 23(1), pp. 12-28 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v23n1a01>

# Inclusão educacional de adolescentes com deficiência no nível médio em Instituições de Ensino na América Latina: revisão sistemática

## Resumo

**Objetivo:** realizar uma revisão sistemática sobre a inclusão educacional de adolescentes com deficiência no nível secundário em instituições educacionais na América Latina. **Método:** 33 artigos científicos das bases de dados: Scopus, EBSCOhost, SciELO, Dialnet, REDIB e Redalyc foram analisados segundo os critérios do protocolo PRISMA. **Resultados:** foram identificadas três dimensões: tipos de deficiência, recursos que favorecem a implementação da inclusão educacional e barreiras, ambas descritas de acordo com os elementos pedagógicos e psicológicos. As deficiências visuais e auditivas estão relacionadas principalmente aos estudos pedagógicos, enquanto as deficiências intelectuais estão relacionadas à interação e autodeterminação. **Conclusão:** há clareza nas normativas e concepções sobre inclusão educacional e deficiência, porém, os ajustes no sistema educacional não estão totalmente em sintonia porque persistem barreiras de infraestrutura, políticas, pedagógicas e culturais que retardam a concretização de modelos educacionais inclusivos.

---

## Palavras-chave

Integração escolar, Pessoas com deficiência, Adolescência.

---

# Educational inclusion of adolescents with disabilities at the secondary level in educational institutions in Latin America: Systematic review

## Abstract

Objective: to carry out a systematic review on the educational inclusion of adolescents with disabilities at the secondary level in educational institutions in Latin America. Method: 33 scientific articles from the databases: Scopus, EBSCOhost, SciELO, Dialnet, REDIB and Redalyc were analyzed under the criteria of the PRISMA protocol. Results: three dimensions were identified: types of disability, resources that favor the implementation of educational inclusion, and barriers; both of these are described according to the pedagogical and psychological elements. Visual and hearing disabilities are mainly related to pedagogical studies, while intellectual disabilities are related to interaction and self-determination. Conclusion: there is clarity in the regulations and conceptions on educational inclusion and disability; however, the adjustments in the educational system are not completely in tune because infrastructure, political, pedagogical and cultural barriers persist that slow down the achievement of inclusive educational models.

---

### Keywords

School integration, People with disabilities, Adolescence.

---

# Introducción

En América Latina, la presencia de la educación en las agendas políticas ha permitido ampliar los niveles de cobertura y acceso de niños y adolescentes al sistema educativo; sin embargo, persisten dificultades, principalmente cuando se trata de la inclusión educativa de poblaciones históricamente marginadas y excluidas (Blanco & Duk, 2011). Esto presupone el desafío de consolidar el derecho a la educación a través de estrategias que reconozcan la existencia de la diferencia y la desigualdad, transitando hacia la construcción de escenarios de inclusión (Bello & Aguilar, 2019).

La inclusión educativa tiene diferentes definiciones e interpretaciones. Es un concepto en evolución y su origen se ubica en la Conferencia Mundial de la UNESCO, desarrollada en Jomtien, Tailandia, la cual promueve la idea de una educación para todos, desde el criterio de una educación especial que satisfaga las necesidades básicas del aprendizaje y bienestar social e individual de las personas dentro de un sistema de educación formal (Juárez, Comboni & Garnique, 2010; Parrilla, 2002). Sin embargo, es en la Declaración de Salamanca donde se adscribe la idea de desarrollar sistemas educativos inclusivos que guíen la política y práctica de una educación para todos los niños y adolescentes (UNESCO, 1994).

En función de lo anterior, la UNESCO (2008) y Padilla (2011) describen tres momentos o dimensiones conceptuales sobre la inclusión educativa. La primera, centrada en las llamadas necesidades educativas especiales, concede el dere-

cho a la educación en escuelas o programas especiales a todos aquellos que están excluidos. La segunda hace alusión a la integración como respuesta a la segregación, donde los estudiantes son quienes deben adaptarse a la escuela. La tercera es el modelo de inclusión, que exige la adaptación de la escuela y la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

Adicionalmente, para Echeita (2013) la existencia de diversos enfoques y perspectivas sobre la conceptualización de la inclusión educativa corresponde a dos niveles complementarios en el análisis y aplicación. Por un lado, las que abordan la problemática desde una visión macro; y por otro, las que lo hacen desde una posición micro. Los primeros son importantes por su aporte al diseño de políticas educativas; la posición micro da respuesta a necesidades prácticas de los docentes, contribuyendo a la construcción de modelos pedagógicos inclusivos.

En consecuencia, la UNESCO (2008) define la inclusión educativa como un proceso que permite identificar y responder a la diversidad necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes de manera independiente de sus habilidades, capacidades o condiciones sociales y culturales. En otras palabras, presupone la transformación de los modelos educativos con el fin de ser garante del derecho a la educación de todos los niños y adolescentes, fortaleciendo la participación de todos los actores del proceso educativo a partir de su diversidad y sus particularidades (Claro, 2007).

La discapacidad también es un concepto que ha evolucionado a través del tiempo. Aquí se destacan tres modelos teóricos principales de interpretación e

intervención. El primer modelo médico explica la discapacidad como un problema del individuo, consecuencia de una enfermedad, trastorno o alguna alteración de la salud, que necesita cura, tratamiento o rehabilitación para poder vincularse y adaptarse a la sociedad (Diniz, Barbosa & Santos, 2009; Hernández, 2015). El segundo modelo es el social, que sostiene que el problema central radica en las barreras físicas y sociales del entorno, que impiden la integración adecuada; es decir, la discapacidad refleja las alteraciones en la interacción de la persona con el medio (Peñas-Felizzola, 2013; Velarde, 2012; Victoria, 2013). Finalmente, el modelo biopsicosocial integra los componentes médico y social, y describe la discapacidad como una diferencia ante el reconocimiento social; es decir, asume la discapacidad como una interacción del individuo y su contexto que requiere atención médica-rehabilitadora, al igual que de apoyo para la integración social, que supone cambios individuales y del entorno (Hernández, 2015; Pérez & Chhabra, 2019).

El modelo biopsicosocial está en coherencia con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), planteada por la Organización Mundial de la Salud (2001), que busca integrar los aspectos médicos y sociales de la discapacidad y brinda una mirada global a las dimensiones biológica, individual y social por medio del concepto de funcionamiento y discapacidad desde la interacción dinámica entre los estados de salud y los factores contextuales. Asimismo, da lugar a un modelo que reconoce los distintos aspectos de la discapacidad; y resalta el papel del ambiente, considerando que la modificación o fortalecimiento de este permite el mejoramiento en la salud.

Con respecto a la problemática específica de la inclusión educativa de personas con discapacidad en América Latina, Marchesi y Hernández (2019) indican que los países de la región presentan avances en el acceso al sistema educativo; sin embargo, la permanencia resulta menor en comparación con estudiantes sin discapacidad, evidenciando la necesidad de implementar políticas educativas permanentes y duraderas que contribuyan a superar las barreras en contra de la inclusión. En consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas (2019), a través de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, presenta un diagnóstico de la condición educativa donde se indica que 617 millones de jóvenes en el mundo presentan niveles bajos de conocimientos básicos y de alfabetización; igualmente señala que persisten disparidades en poblaciones vulnerables; y plantea que los países miembros de las Naciones Unidas deberán asegurar el acceso igualitario en todos los niveles de educación, cumpliendo los objetivos y metas para superar las barreras de la exclusión.

Lo anterior indica que el tema de la inclusión educativa dispone de un marco global resultado de las disposiciones de organizaciones internacionales, la voluntad política de los gobiernos en avanzar en dirección de la inclusión educativa y el conocimiento, principalmente teórico, de docentes e instituciones educativas. Sin embargo, dicha situación no sugiere el abordaje total de la problemática, pues es vigente la necesidad de profundizar en el análisis de los modelos y prácticas existentes dirigidas a las personas con discapacidad (Echeita & Ainscow, 2011; Meléndez, 2019).

En síntesis, los avances investigativos y académicos en el tema son es-

fuerzas importantes, aunque dispersos, que requieren encontrar puntos comunes en el saber y en el hacer. Un paso importante es sistematizar la literatura científica sobre la inclusión educativa en América Latina, tomando en cuenta las características y necesidades concretas de la población vulnerable.

a nivel de secundaria, con población adolescente con discapacidad en los países latinoamericanos. Por su parte, como criterios de exclusión no se tomaron en cuenta documentos como libros, resúmenes, resúmenes de congresos o simposios, trabajos de grados, estudios de niveles educativos diferentes a la secundaria o desarrollados en regiones diferentes a América Latina.

## Método

Para el desarrollo del estudio, se realizó una revisión sistemática que consiste en analizar y sintetizar la información científica disponible, con el fin de incrementar la validez de las conclusiones de estudios individuales e identificar posibles necesidades investigativas (Ferreira-González, Urrútia & Alonso-Coello, 2011). En la presente investigación descriptiva se identifican, clasifican y analizan algunos de los estudios desarrollados sobre la cuestión de la inclusión educativa en adolescentes con discapacidad de instituciones educativas de Latinoamérica.

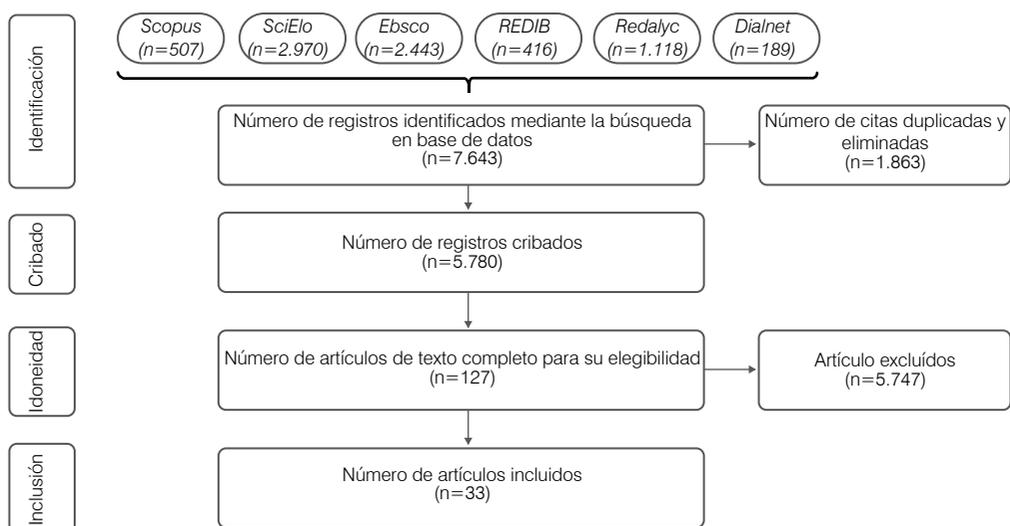
La búsqueda de la información se realizó a través de las bases de datos SciELO, EBSCOhost, Scopus, Dialnet, REDIB y Redalyc, por ser bases de referencias bibliográficas reconocidas a nivel mundial. Las palabras clave que se emplearon fueron *inclusión educativa*, *inclusión escolar* y *discapacidad*, delimitando la búsqueda a artículos empíricos publicados entre los años 2009 y 2020. Entre los criterios de inclusión se encuentran los artículos científicos publicados en revistas indexadas, que desarrollen el tema de la inclusión educativa,

Los artículos seleccionados fueron sistematizados por medio de una matriz de registro documental basada en el protocolo PRISMA-P, recomendado para el desarrollo de revisiones sistemáticas. En este caso, se registraron datos de los autores, título del artículo, año de publicación, idioma, país, objetivo, número y tipo de muestra, método, instrumentos empleados y resultados principales. Se utilizó el programa SPSS 25.0 para el análisis de estadísticos descriptivos.

## Resultados

Inicialmente, se identificaron 7.643 registros de las bases de datos como resultado de la búsqueda con las palabras clave definidas. A través del programa Mendeley Desktop V. 1.19.4 se eliminaron 1.863 referencias duplicadas. Posteriormente se descartaron 5.653 artículos que, al revisar los resúmenes, no cumplían con el objetivo de la investigación; de este modo, se les aplicó detalladamente los criterios de inclusión y exclusión a 127 artículos, quedando finalmente 33 estudios. El proceso de búsqueda sistemática se detalla en la figura 1.

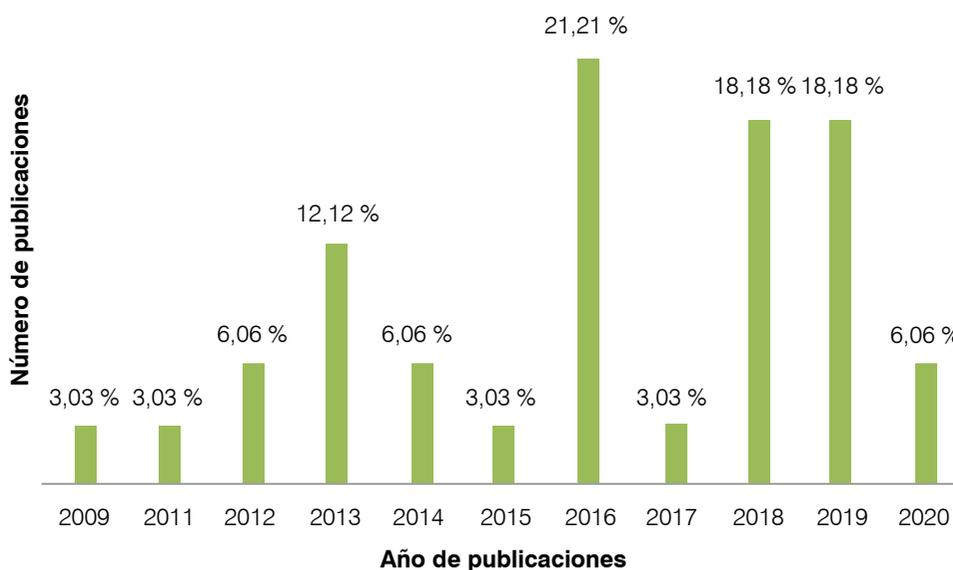
Figura 1. Esquema de búsqueda sistemática



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al año de publicación, se identificó que el mayor número se dio en el 2016, con un 21,21%. En contraste, los años 2009, 2011, 2015 y 2017 presentan un número menor de publicaciones con un 3,03%. No se encontraron estudios en el 2010 (ver figura 2).

Figura 2. Relación entre los años de publicación y el número total de artículos científicos analizados



Fuente: Elaboración propia.

En referencia a los países, Brasil fue la región con mayor número de publicaciones (36,36%), seguido por Colombia (21,21%), México (18,18%), Ecuador (9,09%), Chile (6,06%), Argentina, Cuba y Panamá (3,03%). En cuanto al idioma, el 63,6% de las publicaciones se realizaron en español y el 36,4% en portugués.

Por otra parte, la mayoría de las publicaciones se localizaron en la base de datos REDIB (27,3%), seguido por SciELO (21,2%), Redalyc (15,2%), EBS-COhost (15,2%), Scopus (12,1%) y, por último, Dialnet (9,1%). Respecto a la metodología del estudio, se evidenció el uso del paradigma cualitativo (63,64%), cuantitativo (6,06%) y mixto (3,03%); el 27,27% de los artículos no especificaron la metodología empleada.

En cuanto a las técnicas e instrumentos, predominaron distintos tipos de entrevista (72,72%) y observación (45,45%). Se encontraron otros instrumentos con menor frecuencia como encuestas, cuestionarios, test de aprendizaje y conocimiento, registros documentales y escalas, entre otros.

Respecto al tamaño de la muestra, se evidenció una prevalencia de muestras pequeñas, confirmadas de entre dos y cinco personas (51,52%). En otros estudios se trabajó con un solo participante (18,18%) o con rangos de entre veintidós y cuarenta y dos participantes (12,12%). En menor cantidad se encontraron investigaciones con muestras de entre uno y veintinueve (9,09%), superior a cien participantes (3,03%) o sin especificar (6,06%). Por otra parte, y de manera complementaria, algunas investigaciones vincularon a otros actores, como padres y docentes, con el objetivo de ampliar el nivel de análisis y compren-

sión de contextos y situaciones propias de los adolescentes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa. Es importante señalar que la vinculación de los adolescentes a instituciones educativas regulares se presenta en el 96,96% de los artículos seleccionados, las cuales, a excepción de un caso, corresponden al sector público.

En relación con los objetivos y resultados de los artículos analizados, se identificaron tres dimensiones correspondientes a los tipos de discapacidad, por un lado; y recursos que favorecen la implementación de la inclusión educativa y las barreras, ambas descritas en función a los elementos pedagógicos y psicológicos.

En lo que confiere al tipo, los estudios incluyeron discapacidades física, intelectual, visual, auditiva, motriz, del lenguaje, múltiple, neuromusculoesquelética y parálisis cerebral. De estos tipos, la discapacidad con mayor recurrencia entre los participantes fue la visual (48,48%), seguida de la intelectual (30,3%) y la auditiva (24,24%). Se evidenció en el 36,36% de las investigaciones muestras heterogéneas respecto al tipo, es decir, los participantes no presentaban la misma discapacidad. Adicionalmente, los artículos con muestras de adolescentes con discapacidad visual y auditiva desarrollaron principalmente aspectos pedagógicos; mientras que aquellos con discapacidad intelectual abordaron aspectos psicológicos y relacionales.

Por otra parte, respecto a los recursos o ayudas que favorecen el aprendizaje, participación y convivencia, se encontró la elaboración de herramientas diagnósticas (perfil funcional CIF-NJ) que le permiten a la institución educativa

la capacidad de identificar y responder de acuerdo con las fortalezas y necesidades de estudiantes con discapacidad (Bernal, 2013).

En el ámbito pedagógico, en primer lugar, se destacaron los recursos que favorecen la inclusión educativa mediante el uso de herramientas tecnológicas y metodologías virtuales que facilitan el acceso. Concretamente se investigó el potencial de las TIC y la modalidad virtual para brindar oportunidades educativas, gracias a sus características de flexibilización y asincronía (Camacho & Varela, 2011). En segundo lugar, sobresalieron los apoyos utilizados en el aula que favorecen el aprendizaje, como la adaptación curricular o la elaboración y modificación de recursos didácticos (Santos & Silva, 2013). Es importante señalar que las anteriores estrategias eran utilizadas mayoritariamente en población con discapacidad visual y vinculaban otro tipo de recursos como la presencia de intérpretes, braille, lengua de señas, entre otros (Paredes & Quijano, 2015; Silva, Silva & Silva, 2014).

Por otra parte, sobre los recursos psicológicos, predominó el desarrollo de competencias para la vida independiente, la toma de decisiones y la resolución de problemas a través del fortalecimiento de la autodeterminación y el empoderamiento (Arroyave & Freyle, 2009; Rodríguez & Gonzáles, 2012). En la misma línea, se reconoció que las relaciones interpersonales pueden catalogarse como un factor protector que propicia la inclusión, en tanto son un soporte para el proceso de aprendizaje, desarrollo personal y mejoramiento de la calidad de vida (Ciénega, Patiño & Alcántara, 2014).

Respecto a las barreras de inclusión, se encontraron aquellas que generan rechazo y exclusión a estudiantes con discapacidad que no pueden adaptarse a las exigencias del sistema educativo. Entre ellas, las relacionadas con infraestructura y acceso a recursos tecnológicos, inexistencia de políticas institucionales de inclusión, marginación de clases que no pueden ser adaptadas, modelos rígidos de enseñanza y evaluación (Villac, 2016). En el ámbito pedagógico, se evidenciaron aquellas que conllevaban a la exclusión del estudiante durante la clase. Se resaltó la utilización de metodologías alejadas a las condiciones específicas de cada discapacidad, por ejemplo, el uso privilegiado de la oralidad y la ausencia de intérprete en clases con estudiantes sordos. Asimismo, se evidenció la baja o inadecuada capacitación y formación docente y la carencia de adaptaciones de contenido y evaluación (Farias & Cruz, 2019). Finalmente, se identificaron las barreras de orden psicológico y relacional que limitaban la autonomía y el desarrollo personal de los adolescentes. Entre ellas se destacaron las conductas sobreprotectoras, concepciones de inferioridad, aislamiento, escaso relacionamiento social y bajas oportunidades de participación (Tanure & Duarte, 2013). Igualmente, la concepción de las instituciones como espacios exclusivamente académicos, alejados de fortalecer relaciones sociales, fue un obstáculo a la hora de promover la inclusión escolar (Cirino, Cruz & Haracemiv, 2013).

# Discusión

El objetivo de este artículo fue realizar una revisión sistemática sobre la inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en instituciones educativas de América Latina, y logró analizar algunas de las publicaciones científicas más importantes de la región, sustentando que los hallazgos de la presente revisión son consecuentes con los avances normativos y la producción académica existente sobre el tema.

En relación con la producción científica comprendida entre los años 2009 y 2020, se refleja una tendencia relativamente constante de publicación sobre el tema, donde el 2010 únicamente no registra artículos indexados. Lo anterior podría explicarse en relación con el creciente interés y visualización del asunto, ligado, en cierta medida, a la arquitectura institucional propia de la adopción de normas internacionales por parte de países latinoamericanos que promueven y protegen los derechos de personas con discapacidad, brindando estabilidad y permanencia al abordaje de esta temática (Rojas, 2019; Ullman, 2017).

En cuanto a los países, Brasil y Colombia presentaron el mayor índice de producción científica, lo cual podría explicarse porque en sus constituciones políticas se desarrolla de forma explícita y concreta el derecho a la educación de personas con discapacidad (Jiménez & Ortega, 2018). Igualmente, Brasil es el país con mayor porcentaje de personas con discapacidad de la región (CEPAL, 2012) y caracterizado por ser un referente académico e investigativo en la re-

gión. Sin embargo, resulta interesante el contraste con Ecuador, Perú y Paraguay, que cuentan con desarrollos legislativos importantes en educación y garantía de derechos para personas con discapacidad, pero no se reflejan en publicación de artículos (Delgado, Martínez, Flórez & Lechuga, 2016).

Respecto a la metodología e instrumentos, los autores privilegian la información proveniente de experiencias y opiniones de los participantes, que se traduce en la utilización recurrente de la metodología cualitativa y en instrumentos como la entrevista y la observación. Lo anterior es consecuente con planteamientos que sustentan que los estudios sobre diversidad e inclusión en estudiantes recurren mayoritariamente a instrumentos que permiten indagar sobre sus percepciones y necesidades concretas (Azorín, Sánchez & Maquilón, 2017).

Por otro lado, la discapacidad visual y auditiva fueron reiterativas en los estudios, situación lógica tomando en cuenta que estos tipos de discapacidad no afectan significativamente los procesos de aprendizaje, y, por tanto, las probabilidades de ingresar y cumplir con los objetivos de aprendizaje del sistema educativo se incrementan; de hecho, la discapacidad en sí no determina las diferencias de capacidad y desarrollo cognitivo, lo es, por el contrario, la inadecuada o poca interacción con el entorno y las variables contextuales (Aquino, García e Izquierdo, 2012; Sánchez, Romero & Padrón, 2019).

En cuanto a los recursos, se identificó la importancia de la implementación de las TIC como soporte pedagógico, la educación a distancia y virtual como medio facilitador del acceso e inclusión

educativa a personas con discapacidad, en tanto es flexible, deslocalizada, asincrónica y personalizada. Al respecto, existen varios planteamientos que sustentan esta idea, por ejemplo, Arrieta-Casasola (2019) y Martínez (2011) señalan este tipo de recursos como herramientas para la superación de barreras y la apertura de oportunidades de aprendizaje para personas con discapacidad, puesto que permiten el acceso, permanencia y egreso exitoso. De esta forma, son el medio más adecuado para facilitar los procesos de inclusión, siempre y cuando logren adaptarse y corresponder a las particularidades de esta población (Rama, 2013; Serrano, Palomares & Garrote, 2013).

Otro aspecto relevante en los hallazgos se refiere a las adaptaciones de elementos del currículo o materiales didácticos para responder a las necesidades educativas particulares de los estudiantes con discapacidad. Resulta lógico encontrar esta valoración dado que las adaptaciones curriculares son un instrumento que pretende individualizar la enseñanza desde aspectos de la práctica docente hasta modificaciones estructurales del currículo (Morales, Velasteguí & Velasteguí, 2016; Navarro, Arriagada, Osse & Burgos, 2016). Igualmente, representan una herramienta capaz de identificar necesidades y proponer respuestas para atender la diversidad estudiantil, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje y capacidades desarrolladas (Carreras, 2003; Enciso, Córdoba & Romero, 2016).

Por otro lado, en cuanto a los factores de orden psicológico y relacional que favorecen la inclusión, los resultados evidencian, en primer lugar, investigaciones sobre autodeterminación, toma

de decisiones y empoderamiento. En segundo lugar, la recurrencia de adolescentes con discapacidad intelectual en este tipo de estudios. Los hallazgos, en ese sentido, son consecuentes con los avances conceptuales que establecen una relación entre la autodeterminación y la discapacidad, principalmente intelectual (Schalock & Verdugo, 2007). El enfoque de la autodeterminación es esencial para las personas con discapacidad, y cumple con el objetivo de propiciar la autorregulación, la toma de decisiones, la resolución de problemas, entre otros (Pascual, Garrido & Antequera, 2014). De esta manera, algunos planteamientos relacionan este enfoque con el modelo de calidad de vida (Pascual et al., 2014; Verdugo & Martín, 2002), el cual, precisamente hace parte de los objetivos de la inclusión educativa (Castro, Casas, Sánchez, Vallejos & Zúñiga, 2016) y es capaz de orientar procesos educativos centrados en la persona y orientados a propiciar la participación y toma de decisiones (Verdugo, 2009).

En contraste, se encuentran las prácticas y políticas que se han constituido como barreras de la inclusión educativa, entre ellas se identifican aquellas relacionadas con aspectos pedagógicos caracterizados por la homogeneidad y el desconocimiento de la diversidad; por ejemplo, la enseñanza y evaluación rígida y descontextualizada, determinada en algunos casos por estándares internacionales. Lo anterior está en sintonía con los planteamientos que cuestionan la utilización de pruebas internacionales o estandarizadas para evaluar el rendimiento al representar un mecanismo que desconoce la realidad de las instituciones de educación y determina de manera sutil la construcción de currículos homogéneos que correspondan con di-

chas pruebas (Gómez, 2018; Rappoport & Sandoval, 2015). En ese sentido, la homogeneidad curricular y evaluativa contradice la flexibilización y diversificación, aspectos cruciales para comprender la diversidad y lograr que los estudiantes alcancen sus metas educativas (Arenas & Sandoval, 2013). En otras palabras, este tipo de prácticas constituyen una barrera porque no contribuyen de manera efectiva a reconocer el proceso de aprendizaje ni potenciar la capacidad de personas con discapacidad.

Por otra parte, se encuentran las barreras de orden psicológico y relacional, que reflejan la restricción que tienen los adolescentes con discapacidad para participar en el contexto escolar y social, determinados, específicamente, por conductas sobreprotectoras por parte de los padres que generan una autopercepción de inferioridad. La situación descrita se explicaría mediante los postulados que señalan que aquellas barreras son causadas por expectativas y creencias negativas, como limitantes ambientales y contextuales que condicionan el desarrollo individual y la autodeterminación (Gallegos, 2017; Montalván & Cevallos, 2019; Vega, Álvarez & Jenaro Rio, 2018). Del mismo modo, se limita el empoderamiento, que es fundamental para que los estudiantes con discapacidad desarrollen habilidades que garanticen el éxito social y académico (Martínez & Villegas, 2020). En síntesis, se restringe la posibilidad de participar en espacios de la escuela que propicien estar, aprender y construir un proyecto personal.

A nivel general, se propone que la investigación en inclusión educativa permite avanzar en el desarrollo teórico y práctico de las necesidades de los adolescentes con discapacidad. Sin duda,

el acceso y gradual inclusión a las instituciones educativas de esta población, históricamente vulnerable, significa un avance importante porque representa el acceso al conocimiento y desarrollo personal mediante las interacciones sociales que el ambiente educativo permite. De esta forma, los aportes académicos en esta área contribuyen a entender el comportamiento, las actitudes y las percepciones sobre la discapacidad y ampliar las herramientas diagnósticas y pedagógicas, como aporte sustancial a la superación de las desigualdades que vive la región, para la consolidación de propuestas generalizadas de prácticas inclusivas.

## Conclusiones

Existe un avance normativo y práctico en el acceso de adolescentes en situación de discapacidad a instituciones educativas de América Latina, en nivel de secundaria; sin embargo, su proceso de inclusión aún resulta débil. Igualmente, la pretensión de contemplar la inclusión educativa como un tema amplio, multi e interdisciplinario que trasciende la garantía de acceso, requiere comprender las características individuales y ambientales en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad, por lo tanto, el abordaje de la problemática demanda considerar la participación de distintos actores, como familiares, docentes, directivos, compañeros, instituciones gubernamentales, entre otros.

El reconocimiento de la capacidad es imprescindible para consolidar la in-

clusión, pero no es suficiente; se requiere brindar apoyos y oportunidades para aprender, fortalecer su autodeterminación, tomar decisiones y tener control de la vida. La capacidad es importante, pero la clave está en garantizar oportunidades.

Las concepciones sobre la discapacidad y la inclusión han cambiado con el tiempo, pero a las escuelas, maestros, gobiernos y al sistema educativo en general se les dificulta avanzar a la par de la transformación conceptual, por ello el progreso es lento. Persisten barreras de infraestructura y las instituciones educativas son rígidas y no innovan en sus prácticas, más allá de algunos esfuerzos que siguen siendo desarticulados. Las normativas y concepciones están claras, pero sin los ajustes necesarios en todo el sistema educativo, difícilmente habrá prácticas inclusivas generalizadas.

# Referencias

- Aquino, S., García, V. & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, 1-21.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000200007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007)
- Arenas, F. & Sandoval, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: Nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147-157.  
<https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/421>
- Arrieta-Casasola, A. (2019). TIC dirigidas a la superación de barreras educativas de las personas con discapacidad. *Innovaciones Educativas*, 21(31), 115-130. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2698>
- Arroyave, M. & Freyle, M. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar, Especial en Educación*, 19, 53-64. <https://acortar.link/9izDiT>
- Azorín, M., Sánchez, P. & Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.  
<https://acortar.link/NY9Lsn>
- Bello, J. & Aguilar, M. (2019). Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas a viejos problemas. *Cadernos Prolam/USP*, 18(35), 55-76.  
<https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.164124>
- Bernal, C. (2013). Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos: facilitando los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 123-135.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39643/47260>
- Blanco, R. & Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.  
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8394>
- Camacho, C. & Varela, G. (2011). Inclusión educativa virtual de estudiantes con discapacidad motora. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 11, 44-57.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68826916005>
- Carreras, F. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración: un modelo de integración educativa en España. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 211-230.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120211A>
- Castro, L., Casas, J., Sánchez, S., Vallejos, V. & Zúñiga, D. (2016). Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 39-49.
- CEPAL (2012). *Panorama Social de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. Naciones Unidas. Recuperado de:  
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/51769/PanoramaSocial2013DoInf.pdf>
- Ciénega, E., Patiño, O. & Alcántara, A. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 103-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994265.pdf>
- Cirino, R., Cruz, G. & Haracemiv, S. (2013). Inclusão e identidade: concepções de alunos cegos sobre os contextos de aprendizagem escolar. *Imagens da Educação*, 3(2), 45-53.  
<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20170>

- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 179-187.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025026.pdf>
- Delgado, U., Martínez, F., Flores, M. & Lechuga, A. (2016). Inclusión educativa en América Latina, una mirada más allá de la educación especial. *Revista ConCiencia EPG*, 1(1), 94-106.  
<https://doi.org/10.32654/concienciaepg.1-1.10>
- Diniz, D., Barbosa, L. & Dos Santos, W. R. (2009). Discapacidad, derechos humanos y justicia. *Sur. Revista Internacional de Derechos Humanos*, 6(11), 64-77.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. de nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.  
<https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Enciso, J., Córdoba, L., & Romero, L. (2016). Adaptaciones curriculares para el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad: una experiencia desde la educación superior. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 72-93.  
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1103>
- Farias, E. & Cruz, G. (2019). La inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales en la enseñanza regular: voces y significados. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(3), 1139-1151. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.11777>
- Ferreira-González, I., Urrútia, G. & Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696.  
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>
- Gallegos, M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), 20-31.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.02>
- Gómez, J. (2018). Las adaptaciones curriculares en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad. En O. Llerena & C. Salina (Eds.), *Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje*, (pp. 91-118). UTMACH.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. <https://acortar.link/lwJHt7>
- Jiménez, M. & Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a06>
- Juárez, J., Comboni, S. & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la integración. *Argumentos*, 23(62), 41-83. <https://acortar.link/Ysz7BR>
- Marchesi, Á. & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, R. & Villegas, E. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad. *Anuario de Psicología*, 50(1), 29-37.  
<https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50.2>

- Martínez, V. (2011). Educación a distancia como solución al rezago estudiantil en la Educación Media Superior. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 3(5), 1-7.  
<https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2011.5.47413>
- Meléndez, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Montalván, M. & Cevallos, D. (2019). Análisis de las dinámicas familiares para el bienestar socioemocional de los hijos con discapacidad intelectual. *Polo del Conocimiento*, 4(7), 77-94.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164377>
- Morales, N., Velasteguí, L. & Velasteguí, P. (2016). Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa en la Unidad Educativa Benjamin Araujo. *Ciencia Digital*, 1(2), 63-75.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33262/cienciadigital.v1i2.58>
- Naciones Unidas (2019). *Informe de los objetivos del desarrollo sostenible*.  
[https://ods.org.mx/docs/doctos/SDG\\_Report2019\\_es.pdf](https://ods.org.mx/docs/doctos/SDG_Report2019_es.pdf)
- Navarro, B., Arriagada, I., Osse, S. & Burgos, C. (2016). Adaptaciones curriculares: convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.15>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf)
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <https://acortar.link/4Wr1Os>
- Paredes, J. & Quijano, O. (2015). Metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas para la inclusión escolar de personas con discapacidad visual, una lectura de estudios de caso. *Plumilla Educativa*, 15, 253-278. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.843.2015>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>
- Pascual, D., Garrido, M. & Antequera, R. (2014). Autodeterminación y calidad de vida: un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa*, 20(1), 33-38. <http://10.0.3.248/j.pse.2014.05.004>
- Peñas-Felizzola, O. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 205-212.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39696/41662>
- Pérez, M. & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>
- Rama, C. (2013). La educación virtual como la modalidad educativa para las personas con necesidades especiales: solo en la red no hay personas con discapacidad. *Revista Diálogo Educativo*, 13(38), 325-345. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7641>
- Rodríguez, D. & Gonzáles, M. (2012). Exploración de la experiencia de empoderamiento en personas con discapacidad física integradas al aula regular. *Psicogente*, 15(27), 153-167.  
<http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Rappoport, S. & Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/103/100>

- Rojas, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 291-319. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Santos, W. C. & Silva, R. S. (2013). Auxílio Ao Processo De Inclusão De Alunos Com Deficiência Visual Como Condição Para Uma Aprendizagem De Qualidade. *Holos*, 4, 143-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481548606014>
- Sánchez, D., Romero, R. & Padrón, J. (2019). Inclusión de personas con discapacidades auditivas y visuales en la investigación. *Telos*, 21(1), 221-241. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99357718031>
- Schalock, R. & Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 21-36. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224\\_articulos2.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf)
- Serrano, I., Palomares, A., & Garrote, D. (2013). Propuestas innovadoras para favorecer el uso de las TIC y propiciar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 61-75. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v28i0.344>
- Silva, C. M. D., Silva, D. N. H. & Silva, R. C. D. (2014). Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. *Psicologia em estudo*, 19, 261-271. <https://doi.org/10.1590/1413-737222245009>
- Tanure, M. & Duarte, E. (2013). A exclusão nas aulas de educação física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimiento*, 19(1), 117-137. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.32043>
- Ullman, H. (2017). Discapacidad y políticas públicas: avances y desafíos institucionales en América Latina. En R. Martínez (Ed.), *Institucionalidad social en América Latina y el Caribe* (pp. 275-300). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. <https://acortar.link/VoM55F>
- Vega, V., Álvarez, I. & Jenaro Rio, C. (2018). Autodeterminación: explorando las autopercepciones de adultos con síndrome de down chilenos. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 49(2), 89-104. <https://doi.org/10.14201/scero201849289104>
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15(1), 115-136. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29153>
- Verdugo, M. & Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: Dos conceptos emergentes. *Salud Mental*, 25(4), 68-77. [http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud\\_mental/article/view/912/910](http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/912/910)
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349(2), 23-43. [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11902/cambio\\_educativo\\_desde\\_una\\_perspectiva.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11902/cambio_educativo_desde_una_perspectiva.pdf)
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNE*, 12, 817-833. <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/11716/11163>
- Villac, D. (2016). Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Psicologia USP*, 27(3), 492-502. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>