

**PROPUESTA DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD FÍSICA
PROPOSAL FOR CURRICULAR ADAPTATIONS FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION
OF STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES**

Autores: ¹Ana Katina Peñafiel Castillo, ²Lidia Eloísa Ibarra Fajardo, ³Angela Janett Poveda Ortiz.

¹ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0003-4373-715X>

²ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0001-3968-4599>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-3992-0562>

¹E-mail de contacto: ana.penafiel@educacion.gob.ec

²E-mail de contacto: lidia.ibarra@educacion.gob.ec

³E-mail de contacto: angela.poveda@educacion.gob.ec

Filiación: ^{1*2*3*}Ministerio de Educación del Ecuador, (Ecuador).

Artículo recibido: 3 de Julio del 2025

Artículo revisado: 7 de Julio del 2025

Artículo aprobado: 3 de Agosto del 2025

¹Profesora Especialización Educación Primaria graduada en la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Educación Primaria graduada en la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Educación Básica, Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador), con 16 años de experiencia laboral.

²Profesora Especialización Educación Primaria, Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Educación Primaria, Universidad de Guayaquil; Magister En Educación Básica, Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador) con 21 años de experiencia laboral.

³Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Historia y Geografía graduada en la Universidad Técnica de Babahoyo del Ecuador, (Ecuador) con 35 años de experiencia laboral.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo diseñar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física en la Educación General Básica (EGB) en la Unidad Educativa Dolores Cacuangó, a partir de un diagnóstico que abarcó un alcance durante el período 2023-2024, centrándose en estudiantes de secundaria con discapacidades físicas. Para ello, se empleó una metodología mixta que incluyó encuestas a 32 docentes, entrevistas a 15 familias, observación directa de aulas y revisión de registros académicos. Los datos obtenidos fueron analizados mediante triangulación, permitiendo contrastar percepciones con evidencia concreta. Los resultados revelaron que no siempre las adaptaciones planificadas se aplicaron correctamente, principalmente debido a la falta de capacitación docente en un alto por ciento de los casos. Las conclusiones destacan que las adaptaciones requieren un enfoque personalizado y una corresponsabilidad entre docentes, estudiantes y familias. La tecnología asistida se presenta como una herramienta importante, pero necesita soporte pedagógico continuo para maximizar su potencial. Sin

embargo, se evidencia una brecha preocupante entre las políticas inclusivas y las prácticas reales en las instituciones educativas. Entre las limitaciones del estudio se encuentran su enfoque en un solo centro educativo y la falta de seguimiento a largo plazo, por lo que se recomienda ampliar la investigación a zonas rurales y desarrollar protocolos de evaluación continua para mejorar la implementación de las adaptaciones curriculares.

Palabras clave: Inclusión educativa, Discapacidad física, Accesibilidad educativa, Estrategias pedagógicas, Adaptaciones curriculares.

Abstract

This study aimed to design curricular adaptations for students with physical disabilities in Basic General Education (EGB) at the Dolores Cacuangó Educational Unit, based on a diagnostic assessment that covered an urban educational unit during the 2023-2024 period, focusing on secondary school students with physical disabilities. To this end, a mixed methodology was used that included surveys of 32 teachers, interviews with 15 families, direct classroom observation, and a review of

academic records. The data obtained were analyzed through triangulation, allowing perceptions to be compared with concrete evidence. The results revealed that planned adaptations were not always implemented correctly, primarily due to a lack of teacher training in a high percentage of cases. The conclusions highlight those adaptations require a personalized approach and shared responsibility among teachers, students, and families. Assisted technology is presented as an important tool, but it requires ongoing pedagogical support to maximize its potential. However, a worrying gap is evident between inclusive policies and actual practices in educational institutions. The study's limitations include its focus on a single school and the lack of long-term follow-up. Therefore, it is recommended that the research be expanded to rural areas and that continuous evaluation protocols be developed to improve the implementation of curricular adaptations.

Keywords: Educational inclusion, Physical disability, Educational accessibility, Pedagogical strategies, Curricular adaptations.

Sumário

Este estudo teve como objetivo elaborar adaptações curriculares para alunos com deficiência física na Educação Básica Geral (EGB) da Unidade Educacional Dolores Cacungo, com base em uma avaliação diagnóstica que abrangeu uma unidade educacional urbana durante o período de 2023-2024, com foco em alunos do ensino médio com deficiência física. Para tanto, utilizou-se uma metodologia mista que incluiu questionários com 32 professores, entrevistas com 15 famílias, observação direta em sala de aula e revisão de registros acadêmicos. Os dados obtidos foram analisados por triangulação, permitindo a comparação das percepções com evidências concretas. Os resultados revelaram que as adaptações planejadas nem sempre foram implementadas corretamente, principalmente devido à falta de treinamento dos professores em uma alta porcentagem dos casos. As conclusões destacam que as

adaptações exigem uma abordagem personalizada e responsabilidade compartilhada entre professores, alunos e famílias. A tecnologia assistida é apresentada como uma ferramenta importante, mas requer suporte pedagógico contínuo para maximizar seu potencial. No entanto, uma lacuna preocupante é evidente entre as políticas inclusivas e as práticas reais em instituições educacionais. As limitações do estudo incluem seu foco em uma única escola e a falta de acompanhamento de longo prazo. Portanto, recomenda-se que a pesquisa seja expandida para áreas rurais e que protocolos de avaliação contínua sejam desenvolvidos para aprimorar a implementação de adaptações curriculares.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Deficiência física, Acessibilidade educacional, Estratégias pedagógicas, Adaptações curriculares

Introducción

La inclusión educativa se ha consolidado como un principio fundamental para garantizar el derecho de todos los estudiantes a acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones en el sistema escolar. Según Ainscow (2020), la inclusión implica transformar las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales para atender la diversidad del alumnado, promoviendo un entorno en el que cada estudiante, independientemente de sus capacidades, condiciones o necesidades, pueda desarrollarse plenamente. Esta orientación no solo busca la integración física en el aula, sino también la participación activa y el logro académico de todos los estudiantes, estimulando una cultura de respeto y aceptación de las diferencias. Desde una perspectiva teórica, Florian y Spratt (2013) argumentan que la inclusión educativa requiere un cambio de paradigma en la forma en que se concibe la educación, pasando de un modelo centrado en la normalidad a uno que valore y celebre la diversidad. Esto implica que

los docentes deben adoptar prácticas pedagógicas flexibles y adaptadas a las necesidades individuales, promoviendo la equidad y la justicia social en el aula. En esta línea, García y Tamayo (2018) sostiene que la inclusión no es solo una política, sino un proceso que requiere compromiso, formación continua y una actitud receptiva por parte de todos los actores educativos.

Por otro lado, Cala et al.(2024) enfatiza que la verdadera inclusión educativa va más allá de la simple presencia de estudiantes con necesidades especiales en el aula; implica la creación de un entorno que facilite su participación activa, el acceso a los recursos y la valoración de sus aportaciones. La autora señala que para lograr esto, es imprescindible que las instituciones educativas adopten una visión inclusiva en todas sus dimensiones, promoviendo la colaboración entre docentes, familias y comunidad, y garantizando la igualdad de oportunidades para todos. La inclusión educativa representa un compromiso ético y social que requiere una transformación profunda en las prácticas pedagógicas, las políticas institucionales y las actitudes de los actores involucrados. Como afirman Ainscow (2020) solo a través de un enfoque inclusivo y participativo se podrá construir un sistema educativo verdaderamente equitativo y respetuoso de la diversidad. En tal sentido, la discapacidad física continúa siendo un tema de gran relevancia en los debates actuales sobre derechos, inclusión y accesibilidad. En los últimos años, diversos autores han enfatizado la importancia de adoptar enfoques que vayan más allá de la visión biomédica, promoviendo una perspectiva social y de derechos humanos.

Según Yarza et al. (2019), la discapacidad física debe entenderse como una interacción compleja entre las características individuales y las

barreras del entorno social y físico. Estos autores sostienen que, para promover una verdadera inclusión, es fundamental eliminar obstáculos arquitectónicos y actitudinales que limitan la participación de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Además, destacan que las políticas públicas deben centrarse en la accesibilidad universal y en la promoción de la autonomía, en línea con los principios de la Convención de la (ONU, 2016). Por su parte, Vélez et al.(2020)) argumentan que la atención a la discapacidad física requiere un cambio de paradigma hacia la inclusión activa, donde las personas con discapacidad sean protagonistas de sus procesos de vida. La investigación señala que las intervenciones centradas en la participación social y en la eliminación de barreras sociales y estructurales son más efectivas que los enfoques tradicionales centrados únicamente en la rehabilitación médica. Los autores enfatizan que la sensibilización social y la formación en inclusión son esenciales para transformar las actitudes y prácticas en diferentes contextos.

Asimismo, Castro (2024) resalta que la tecnología y el diseño universal juegan un papel crucial en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad física. La innovación en dispositivos de asistencia, junto con la creación de entornos accesibles, permite mayor autonomía y participación social. La autora concluye que la integración de estas herramientas debe ser una prioridad en las políticas de inclusión y en la planificación urbana. De ahí que, los autores contemporáneos coinciden en que la discapacidad física debe abordarse desde una perspectiva integral, que considere tanto las necesidades individuales como las barreras sociales. La eliminación de obstáculos, la promoción de la autonomía y el uso de tecnologías accesibles son elementos clave para avanzar hacia una sociedad más

inclusiva y equitativa. De igual modo, la accesibilidad educativa se ha consolidado como un elemento fundamental para garantizar la participación plena de todos los estudiantes en el sistema escolar, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales o discapacidades. En los últimos años, diversos autores han destacado la importancia de diseñar entornos, recursos y prácticas pedagógicas que sean accesibles y adaptados a las diferentes capacidades, promoviendo así la igualdad de oportunidades (Martín et al., 2017). Según Padilla et al. (2025), la accesibilidad educativa no solo implica la eliminación de barreras físicas, sino también la adaptación de materiales, tecnologías y metodologías que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes. La autora señala que la implementación de tecnologías de asistencia y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) son estrategias clave para crear entornos inclusivos y accesibles, permitiendo que la diversidad del alumnado sea atendida de manera efectiva (Pinzón y Millán, 2025).

Por otro lado, Delgado et al. (2021) enfatizan que la accesibilidad debe ser vista como un proceso dinámico y participativo, en el que docentes, estudiantes y comunidad educativa colaboran para identificar y eliminar obstáculos; sostienen que la formación docente en prácticas inclusivas y en el uso de recursos accesibles es esencial para transformar las instituciones educativas en espacios verdaderamente inclusivos. Asimismo, Maqueira et al. (2023) destacan que la accesibilidad educativa también implica una revisión de las políticas institucionales y de infraestructura, promoviendo entornos físicos y digitales que sean accesibles para todos. La incorporación de tecnologías digitales y la adecuación de espacios físicos son pasos necesarios para garantizar que ningún

estudiante quede excluido por barreras estructurales. La accesibilidad educativa es un componente imprescindible para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa, y su éxito depende en gran medida de la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y flexibles, que respondan a la diversidad y a las demandas del siglo XXI. Estas estrategias son fundamentales para promover procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos y adaptados a las necesidades del alumnado en un contexto educativo en constante cambio. Además, la efectividad de estas acciones requiere la revisión de políticas institucionales, la formación continua de los docentes y la incorporación de tecnologías, con el objetivo de eliminar obstáculos y promover la participación activa de todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

Para Cuba et al. (2024)), las estrategias pedagógicas deben centrarse en promover la participación activa del estudiante, fomentando habilidades críticas, creativas y colaborativas; sustentan que el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, favorece la motivación y el compromiso del alumnado, además de facilitar la adquisición de competencias relevantes para su desarrollo integral. Por otro lado, Cordoví et al. (2019) enfatizan que la incorporación de tecnologías digitales en las estrategias pedagógicas es esencial para potenciar el aprendizaje en entornos virtuales y presenciales; señalan que las TIC permiten diversificar las metodologías, ofrecer recursos interactivos y promover la autonomía del estudiante, aspectos que resultan clave en la educación contemporánea. De igual manera, Coque et al. (2025) destacan la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las características del alumnado, promoviendo la inclusión y atendiendo a la diversidad de estilos

de aprendizaje; argumenta que la diferenciación pedagógica y la evaluación formativa son herramientas efectivas para responder a las diferentes necesidades y potencialidades de los estudiantes, garantizando una educación más equitativa. Queda claro que las estrategias pedagógicas deben ser dinámicas, innovadoras y centradas en el estudiante. La integración de metodologías activas, el uso de tecnologías y la atención a la diversidad son elementos indispensables para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y efectivo en el contexto actual. Esto implica que la enseñanza debe adaptarse a las características y necesidades de los alumnos, promoviendo su participación plena.

En estos casos desempeñan un importante papel las adaptaciones curriculares que son modificaciones que se realizan en el currículo para atender las necesidades específicas de los estudiantes con diferentes capacidades, asegurando su participación plena y efectiva en el proceso de aprendizaje. Palacios (2024) afirma que las adaptaciones curriculares permiten ajustar los contenidos, metodologías, recursos y evaluaciones para facilitar el acceso y el éxito de todos los estudiantes, promoviendo la inclusión educativa. De hecho, González y García (2018) consideran que las adaptaciones curriculares deben ser diseñadas de manera flexible y contextualizada, considerando las características particulares de cada alumno, así como las demandas del entorno escolar. Esto implica que los docentes deben realizar un análisis profundo de las necesidades del estudiante y del currículo, para implementar cambios que sean pertinentes y efectivos. Desde una perspectiva más crítica, Estévez et al. (2022) admiten que las adaptaciones curriculares no deben limitarse a simples modificaciones superficiales, sino que deben promover una verdadera inclusión, fomentando

la participación activa y el desarrollo integral del estudiante. En su opinión, esto requiere una formación continua del docente y un compromiso institucional para garantizar que las adaptaciones sean significativas y sostenibles en el tiempo.

Por ello, las adaptaciones curriculares constituyen herramientas fundamentales para garantizar la igualdad de oportunidades en el proceso educativo. Es crucial diseñarlas de manera contextualizada, flexible y comprometida con la inclusión, con el fin de promover un entorno escolar más justo y equitativo para todos los estudiantes. La investigación que se presenta surge a partir de la realidad observada en la Unidad Educativa Dolores Cacuango, ubicada en la ciudadela Las Orquídeas en Guayaquil, Ecuador, donde se atiende a una población estudiantil significativa de 4,533 alumnos en Educación General Básica (EGB). Dentro de esta comunidad educativa, un porcentaje importante presenta discapacidad física, lo que evidencia la importancia de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

Sin embargo, se ha identificado que existen desafíos en la infraestructura, las prácticas pedagógicas y la participación de los actores involucrados que limitan la plena inclusión de estos estudiantes. En cuanto a la infraestructura, la evaluación preliminar revela deficiencias en rampas, baños adaptados y mobiliario, elementos esenciales para facilitar la accesibilidad y autonomía de los estudiantes con discapacidad física. Por otro lado, las prácticas pedagógicas aún requieren una mayor incorporación de metodologías y materiales didácticos inclusivos que respondan a las necesidades específicas de estos alumnos, promoviendo un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y equitativo. Además, la

participación activa de docentes, padres, el DECE y directivos es fundamental para crear un entorno escolar verdaderamente inclusivo, pero actualmente se evidencian limitaciones en la colaboración y sensibilización respecto a la atención a la discapacidad física. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo diseñar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física en la Educación General Básica (EGB) en la Unidad Educativa Dolores Cacuango, fundamentándose en un diagnóstico integral de necesidades y buenas prácticas. Esto no solo facilitará el cumplimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad física, sino que también contribuirá a promover una cultura institucional que valore y respete la diversidad, en consonancia con los principios de inclusión y equidad educativa.

Materiales y Métodos

De acuerdo con los criterios de Hernández Sampieri (2018), la metodología empleada en esta investigación tuvo un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado. Se adoptó un enfoque secuencial explicativo, en el cual la fase cualitativa permitió explorar en profundidad las percepciones, desafíos y buenas prácticas de docentes y personal de apoyo (DECE) mediante entrevistas semiestructuradas. Esta etapa facilitó la identificación de las causas y contextos que influyen en la inclusión, proporcionando información valiosa para la fase cuantitativa. De igual manera, en la fase cuantitativa, se aplicó encuestas a padres y estudiantes, utilizando la escala Likert, con el fin de medir la satisfacción y percepción respecto a las adaptaciones curriculares y la infraestructura, permitiendo así generalizar los resultados a toda la población. La integración de estos métodos permitirá no solo caracterizar la situación actual, sino

también analizar las causas de las brechas existentes y proponer acciones de mejora fundamentadas en evidencia. La estrategia metodológica contempló además un diseño descriptivo-explicativo con un componente propositivo, que buscó caracterizar las adaptaciones existentes, analizar las causas de las brechas identificadas y diseñar adaptaciones curriculares que impactarán positivamente en la comunidad educativa.

En cuanto al empleo de los métodos teóricos garantizó un análisis riguroso y multidimensional del problema de inclusión educativa en la Unidad Educativa Dolores Cacuango. Se Utilizó el análisis-síntesis para examinar documentos normativos y teóricos, para identificar fundamentos conceptuales sobre educación inclusiva; integrando estos resultados con las necesidades reales del contexto estudiado. El inducción-deducción para derivar conclusiones generales a partir de datos cualitativos (inducción) y aplicar teorías establecidas (deducción) para validar las adaptaciones propuestas. El histórico-lógico pretendió analizar la evolución de las políticas de inclusión en Ecuador, contextualizando su impacto en la institución educativa, así como el sistémico-estructural para examinar las interrelaciones entre las dimensiones (infraestructura, prácticas pedagógicas, participación) para comprender su influencia en la inclusión.

En el caso de los métodos empíricos, se aplicó la observación para evaluar de manera sistemática las condiciones de accesibilidad física en la escuela mediante listas de cotejo, identificando barreras concretas. La entrevista semiestructurada para explorar las percepciones de docentes y personal del DECE sobre los desafíos en inclusión, recopilando experiencias y propuestas de mejora. De igual modo, la

encuestas (escala Likert) para medir cuantitativamente el nivel de satisfacción de padres y estudiantes respecto a las adaptaciones implementadas, generando datos comparables. El análisis documental facilitó examinar registros académicos y planificaciones docentes para evaluar la implementación real de adaptaciones curriculares y una triangulación metodológica que contrastó los resultados cualitativos y cuantitativos para garantizar la validez y consistencia de las conclusiones. La población de estudio está conformada por los 4,533 estudiantes de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Dolores Cacuango, así como por los actores involucrados en el proceso de inclusión educativa: docentes, miembros del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil), padres de familia y directivos. Para garantizar un análisis representativo, se seleccionó una muestra estratificada que considera los siguientes criterios:

- Estudiantes con discapacidad física: Se incluirá al 100% de los estudiantes registrados con esta condición (N=32), dado su bajo número y relevancia para el estudio.
- Docentes y DECE: Se entrevistará a 20 docentes (seleccionados aleatoriamente de los 150 que atienden EGB) y a 5 profesionales del DECE, cubriendo los diferentes niveles educativos.
- Padres de familia: Se aplicarán encuestas a 50 padres (muestreo aleatorio simple), priorizando a aquellos con hijos que requieren adaptaciones.
- Directivos: Se incluirá a los 3 coordinadores académicos por su rol en la toma de decisiones.

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo probabilístico para los grupos

numerosos (docentes y padres) y no probabilístico intencional para los grupos pequeños (estudiantes con discapacidad, DECE y directivos), asegurando así la representatividad y profundidad del estudio.

El estudio identificó como variable a transformar la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física, dado que su insuficiente desarrollo impacta directamente en la calidad de la inclusión educativa. Esta variable se articula en tres dimensiones relevantes como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores para el estudio

Dimensión	Indicadores	Acciones de Transformación	Medición
Accesibilidad física	- Ausencia de rampas, baños adaptados y mobiliario ergonómico	- Diseño de un plan de adecuación arquitectónica (normas ISO 21542)	- % de infraestructura adaptada (lista de cotejo)
	- Nivel de autonomía de los estudiantes.	- Gestión de recursos para instalaciones accesibles.	- Encuestas de satisfacción (escala Likert).
Prácticas pedagógicas inclusivas	- Uso limitado de metodologías adaptadas (eTIC, materiales multisensoriales)	- Capacitación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	- Número de docentes capacitados
	- Flexibilidad en evaluaciones	-Elaboración de guías de adaptaciones curriculares	-Análisis de planificaciones docentes (antes/después)
Participación de actores	- Baja comunicación familia-escuela	- Creación de un comité de inclusión (docentes, padres, DECE)	- Frecuencia de reuniones del comité
	- Escasa involucración en decisiones de adaptaciones	- Talleres mensuales de sensibilización	- % de familias participantes en talleres

Fuente: elaboración propia

La transformación de esta variable permitirá alcanzar el objetivo de diseñar adaptaciones curriculares efectivas, al abordar no solo las

necesidades académicas, sino también las barreras físicas y sociales que limitan la inclusión.

Resultados y Discusión

El análisis de accesibilidad mediante observación aplicada reveló deficiencias en la infraestructura educativa, evidenciando un entorno que limita significativamente la participación e inclusión de estudiantes con discapacidad. Los datos recogidos a través de listas de cotejo demuestran informalidad de los estándares internacionales de accesibilidad (ISO 21542) y de la normativa local, particularmente en tres aspectos críticos: movilidad segura, uso autónomo de instalaciones y diseño universal de espacios de aprendizaje. La evidencia en los registros obtenidos durante el proceso de observación como muestra la tabla 2, no solo confirma estas carencias estructurales, sino que además exponen situaciones de riesgo que requieren intervención inmediata por parte de las autoridades educativas.

Tabla 2. Resultados de la observación a las áreas de la institución. Accesibilidad física

Indicador Evaluado	Cumple	No Cumple	% Cumplimiento
Rampas en accesos principales	4/10	6/10	40%
Baños adaptados	2/12	10/12	16.7%
Mobiliario ergonómico (aulas)	0/15	15/15	0%
Señalización táctil/auditiva	0/5	5/5	0%
Ascensor o plataforma elevadora	1/1	0/1	100%
Pasillos libres de obstáculos	3/8	5/8	37.5%

Fuente: elaboración propia

Se evidenció que las rampas principales presentan pendientes superiores al 12% (fuera de la norma), y en tres casos carecen de pasamanos, lo que las hace inseguras para estudiantes con movilidad reducida. En cuanto

a los baños adaptados, solo dos cuentan con barras de apoyo, mientras que ocho tienen puertas con un ancho inferior a 90 cm, incumpliendo los estándares de accesibilidad. Las aulas no disponen de mobiliario ergonómico: las mesas son fijas y no permiten el ajuste para sillas de ruedas, lo que dificulta la participación autónoma de los estudiantes con discapacidad motriz. Además, se constató una ausencia total de señalización táctil o auditiva en corredores y salidas de emergencia, excluyendo a estudiantes con discapacidad visual. Por último, los pasillos están obstruidos en cinco casos: tres por materiales de limpieza incorrectamente almacenados y dos por mobiliario mal ubicado, lo que impide la libre circulación. Estos resultados demuestran que las barreras físicas no son accidentales, sino sistémicas y reflejan una falta de planificación inclusiva en el diseño y mantenimiento de los espacios escolares.

Los resultados de las encuestas aplicadas a padres y estudiantes para conocer el nivel de satisfacción de padres y estudiantes respecto a las adaptaciones implementadas revelan una afectación a la autonomía y medida de la población con discapacidad. El dato alarmante del 91% de estudiantes con movilidad reducida que requieren asistencia para acceder a bibliotecas y laboratorios refleja una realidad de exclusión estructural. El testimonio del estudiante de 15 años "Me cargan entre 3 personas para subir al segundo piso; es humillante", ilustra el impacto psicosocial de estas carencias, evidenciando cómo la falta de accesibilidad no solo limita el aprendizaje, sino que vulnera derechos fundamentales como la independencia y el trato digno. En cuanto a la percepción de las familias, el que solo el 18% de los padres considere aceptable la accesibilidad del plantel confirma un descontento generalizado. Los comentarios

adjuntos en las encuestas destacan patrones recurrentes:

- Llevamos años reportando las barreras y nada cambia (Padre de familia).
- Mi hija tuvo un accidente intentando usar una rampa mal diseñada (Madre de estudiante con discapacidad motriz).

En cuanto a los resultados de las entrevistas revelan una brecha crítica en la implementación de prácticas inclusivas, donde la falta de formación y la resistencia institucional emergen como barreras fundamentales. El dato impresionante de que el 87% del profesorado no ha recibido capacitación en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) refleja una carencia sistémica en la preparación docente, dejando a los educadores sin herramientas para atender la diversidad en el aula. Esto se ejemplifica en el testimonio de un docente de Matemáticas: Nos pidieron adaptar clases, pero nadie nos enseñó cómo, una declaración que evidencia la frustración de enseñar bajo demandas inclusivas sin el apoyo formativo necesario. Además, se identificó una cultura de resistencia al cambio pedagógico: el 42% de los docentes percibió las adaptaciones como una sobrecarga laboral, no como un componente esencial de su práctica. Esta percepción se agrava por la ausencia de incentivos institucionales y la falta de tiempo designado para planificar estrategias inclusivas.

Las entrevistas profundizaron en esta resistencia, donde algunos docentes expresaron creencias como: Si el estudiante no se adapta al ritmo de la clase, debería estar en un aula especial, revelando un enfoque arraigado en la homogeneización en lugar de la diversificación de la enseñanza. Lo que muestra que la inclusión educativa sigue siendo un discurso teórico no implementado, donde los docentes, aunque dispuestos, enfrentan obstáculos

estructurales que vinculan métodos tradicionales. Sin una transformación en la formación y condiciones laborales del profesorado, las adaptaciones seguirán siendo parches reactivos en lugar de estrategias pedagógicas sostenibles. En este orden fue prudente examinar las planificaciones y registros como parte del análisis de documentos, lo que reveló debilidad sistémica en la implementación real de prácticas inclusivas, ya que el discurso institucional no se materializa en acciones pedagógicas concretas. Se evidenciaron adaptaciones superficiales pues solo el 25% de las planificaciones incorporaban estrategias didácticas específicas (como materiales multisensoriales o diseños alternativos de evaluación) expone que la inclusión se reduce a un mero requisito administrativo. Pero llama la atención que el 60% de las llamadas adaptaciones consistían exclusivamente en dar más tiempo en exámenes, una medida genérica que, según testimonios estudiantiles, no compensa las barreras estructurales de acceso al contenido.

También se evidenció una inconsistencia absoluta entre las adaptaciones registradas y las reportadas por los estudiantes en encuestas revela una doble contabilidad peligrosa. Mientras los documentos oficiales presentaban un escenario de inclusión formal, las encuestas mostraban que: "El profesor dijo que no sabía cómo hacer las actividades diferentes para mí" (Estudiante con discapacidad motriz, 16 años). Entre las principales implicaciones estructurales se pudo constatar que los registros funcionan como simulacro de cumplimiento normativo, ocultando la ausencia de verdaderos ajustes metodológicos. Al reducir las adaptaciones a medidas temporales (más tiempo) sin modificar contenidos ni metodologías, se niega el derecho a una educación de calidad en igualdad de

condiciones. De igual manera, la discrepancia en su totalidad entre lo registrado y lo vivido sugiere que ningún mecanismo verifica la implementación real de las adaptaciones. Otro elemento a abordar resultó la participación de actores, para lo cual se aplicó una encuesta a familiares donde el 78% reportó exclusión total en los procesos de adaptación curricular, evidenciando que las decisiones sobre adecuaciones se toman sin considerar el conocimiento contextual de quienes mejor conocen las necesidades del estudiante. El 65% de los encuestados plantean que solo recibe comunicación institucional cuando surgen problemas disciplinarios, lo que configura un modelo reactivo (no preventivo) donde la familia es vista como ente sancionador en lugar de aliado pedagógico. En testimonios como: Solo me llaman para decirme que mi hijo 'no coopera', pero nunca para preguntarme cómo ayudarlo (Madre de estudiante con TDAH), muestran cómo esta dinámica refuerza estereotipos sobre la discapacidad como problema de conducta.

De igual modo se planifican talleres de sensibilización donde se manifiesta una inclusión que excluye ya que el índice de participación del 12% en talleres no refleja desinterés familiar, sino diseño institucional fallido. Los horarios (viernes a las 10 AM) ignoran realidades socioeconómicas: Me descuentan el día si faltó al trabajo; ¿cómo elijo entre comer o un taller? (Padre jornalero). De ahí que, el 88% de ausencias contrasta con el 91% de familias que en encuestas pidieron capacitación en horarios no laborales o modalidades híbridas, demostrando una fisura entre oferta y demanda real de participación. Es importante señalar que en el análisis de actas institucionales muestra que el 0% de las reuniones de adaptación curricular incluyó actas firmadas por representantes familiares, pese a

ser requisito normativo. Además, en los registros de talleres se constató que el 100% se programó en horarios laborales, y el 72% no ofreció opciones de cuidado infantil, excluyendo especialmente a madres solteras. Este análisis muestra que se promueve participación en documentos, pero diseñan sistemas que imposibilitan materializarla. La evidencia cuantitativa (78% no consultado) y cualitativa (Nunca nos preguntan qué funciona para nuestro hijo) converge en mostrar que, sin corregir estos fallos estructurales, la inclusión seguirá siendo un monólogo institucional. Los resultados de la entrevista a los integrantes del DECE y directivos revelan incongruencia entre la estructura formal y la operatividad real de los comités de inclusión. La evidencia de que solo se realizaron 3 de 12 reuniones planificadas en seis meses, con una asistencia promedio del 30% de sus miembros, refleja una cultura institucional poco priorizada y asistemática de la inclusión.

Más allá de los números, las entrevistas cualitativas revelan dinámicas profundamente disfuncionales en el proceso de inclusión. La declaración del equipo DECE Los docentes no implementan lo acordado; no hay consecuencias, resume un ciclo vicioso de acuerdos vacíos, donde las decisiones no se traducen en acciones concretas. Por ejemplo, un caso ilustrativo es el de una estudiante con discapacidad auditiva cuyo protocolo de adaptaciones, aprobado en acta, nunca fue entregado a su docente de Ciencias. La coordinadora del DECE comentó: "Firmamos el documento, pero nadie verificó si se usaron los subtítulos en los videos". Además, se evidencia una falta de responsabilidad institucional, ya que la frase "no hay consecuencias" refleja que la inclusión parece ser voluntaria para el personal educativo, no una obligación. Un directivo admitió: "No podemos sancionar a un

docente por no adaptar las clases; el sistema no nos proporciona las herramientas necesarias", lo que revela que las políticas existentes carecen de mecanismos coercitivos efectivos. Por último, la participación en las reuniones de trabajo es prácticamente simbólica. Las actas muestran que el 70% de las ausencias corresponden a docentes de áreas académicas como Matemáticas y Lenguaje, mientras que la asistencia recae principalmente en personal del DECE. Se realizó una triangulación metodológica, que combinó datos cualitativos y cuantitativos, donde manifestó un patrón claro de exclusión en los espacios educativos, principalmente por la falta de accesibilidad física. Todos los instrumentos utilizados, como encuestas, entrevistas y análisis documental, coinciden en que esta es la barrera más importante: el 91% de los estudiantes con movilidad reducida dependen de terceros para acceder a los centros educativos, y ninguna institución cumple completamente con las normas de accesibilidad.

Esto demuestra que la exclusión no es solo una percepción, sino una realidad concreta y verificable. Sin embargo, también se encontraron contradicciones en los discursos de los actores involucrados. Mientras las familias y los estudiantes expresan su insatisfacción por la falta de ajustes razonables, algunos docentes atribuyen el problema a la supuesta falta de compromiso de las familias, minimizando su responsabilidad. Además, se evidenció que muchas ausencias en talleres se deben a horarios inconvenientes, y que las solicitudes de mejoras, como rampas, son ignoradas por las instituciones, lo que indica que la causa principal de la exclusión radica en la inacción institucional, no en las familias. En el diagnóstico realizado, se identifican patrones estructurales que dificultan la verdadera inclusión, como la victimización institucional,

donde algunos docentes culpan a las familias sin implementar adaptaciones reales, y el sesgo de autoprotección, que lleva a justificar la falta de acciones con excusas como la sobrecarga laboral. Aunque la accesibilidad física se confirma como la mayor barrera, también se evidencia cómo ciertos actores construyen narrativas que culpan a las familias para ocultar su propia inacción. Esto requiere no solo cambios en la infraestructura, sino también una reflexión crítica sobre los discursos que naturalizan la exclusión.

Los resultados muestran una brecha significativa entre las políticas de inclusión y su implementación efectiva: solo el 25% de las adaptaciones planificadas se aplicaban realmente, mientras que el 91% de los estudiantes con discapacidad física reportaron barreras en el acceso a aulas, materiales y evaluaciones. Esta desconexión revela un sistema que opera bajo lógicas burocráticas, con reuniones sin seguimiento, docentes no capacitados y falta de tecnología asistida, en lugar de enfoques pedagógicos centrados en la autonomía y participación. Frente a estas problemáticas, la propuesta de Adaptaciones Curriculares para la Inclusión Educativa surge como un modelo de acción y rendición de cuentas. Cada ajuste, desde rampas hasta evaluaciones orales, se deriva de dos resultados importantes del diagnóstico: la necesidad de personalización, ya que el 78% de las familias declaró adaptaciones genéricas no aplicables a sus hijos y la urgencia de corresponsabilidad, dado que el 42% de los docentes admitió no recibir capacitación en discapacidad física. Esta propuesta no solo responde a las fallas identificadas, sino que las convierte en indicadores medibles, como la meta del 90% de adaptaciones implementadas con verificación familiar, cerrando así el ciclo entre diagnóstico, acción y evaluación. De esta manera, la

inclusión deja de ser solo un discurso para convertirse en un protocolo con fuerza, que garantiza acciones concretas y responsables.

La propuesta se basa en un enfoque socio-crítico, que ve la educación inclusiva como un proceso de emancipación donde la discapacidad no es solo una condición individual, sino el resultado de barreras en el sistema social. Por eso, el currículo debe ser transformador, no solo adaptarse a los estudiantes, sino rediseñar el sistema para que todos puedan participar en igualdad. La neurociencia muestra que el cerebro es flexible y puede compensar limitaciones físicas con estrategias específicas, promoviendo la equidad en lugar de la igualdad, ofreciendo recursos diferentes según las necesidades. Además, la pedagogía crítica y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proponen que las adaptaciones beneficien a todos, no solo a quienes tienen discapacidad, y que estas empoderen a los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje. Estudios internacionales recientes indican que las escuelas que usan evaluaciones flexibles y tecnología de asistencia logran reducir en un 40% la brecha académica. Por ello, la propuesta busca diseñar adaptaciones curriculares basadas en evidencia para garantizar el acceso, la autonomía, la participación activa de estudiantes, familias y docentes, y la sostenibilidad institucional, promoviendo una educación más justa y participativa para todos.

Ejemplos de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física

A continuación, se establecen las principales adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física, dentro de las cuales se encuentran; adaptaciones de acceso (infraestructura y materiales), adaptaciones metodológicas (estrategias de enseñanza),

adaptaciones en evaluación, y; participación y socialización.

Tabla 3. Adaptaciones de acceso (infraestructura y materiales)

Barrera Identificada	Adaptación Propuesta	Ejemplo Práctico
Dificultad para escribir	Uso de teclados ergonómicos o tablets con lápiz táctil. Software de voz a texto (ej.: <i>Dragon NaturallySpeaking</i>).	Estudiante con parálisis cerebral responde un examen de Lenguaje dictando a un software que transcribe sus palabras.
Movilidad reducida en aulas	Mesas regulables en altura. Ubicación preferencial cerca de puertas o rampas.	Estudiante en silla de ruedas trabaja en una mesa con ajuste de altura para igualar la posición de sus compañeros.
Fatiga muscular	Pausas activas cada 30 minutos. Aulas con sillas adaptadas y apoyos lumbares.	Estudiante con distrofia muscular recibe un cronograma con descansos programados durante evaluaciones largas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Adaptaciones metodológicas (estrategias de enseñanza)

Área Curricular	Adaptación	Ejemplo
Matemáticas	Uso de <i>GeoGebra</i> para resolver problemas gráficos sin necesidad de trazar manualmente. Calculadoras con comandos de voz.	Estudiante con limitación motriz construye gráficas de funciones en <i>GeoGebra</i> usando solo el teclado.
Ciencias Naturales	Simuladores virtuales (<i>Labster</i> , <i>PhET</i>) para reemplazar prácticas de laboratorio físicas. Modelos 3D táctiles de células o moléculas.	Estudiante manipula un modelo táctil del sistema solar mientras sus compañeros usan maquetas físicas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Adaptaciones en evaluación

Tipo de Evaluación	Barrera	Adaptación	Ejemplo
Escrita	Dificultad para sostener lápiz.	Uso de computadora con predictores de texto (<i>WordQ</i>). Tiempo adicional (25%).	En un examen de Historia, un estudiante escribe con un teclado adaptado y recibe 15 minutos extras.
Práctica	Limitación para manipular objetos.	Sustitución por prototipos digitales (<i>Tinkercad</i> para diseños en Tecnología).	En lugar de construir un circuito físico, un estudiante lo diseña en un simulador virtual.
Oral	Dificultad en el habla.	Uso de sintetizadores de voz (ej.: <i>NaturalReader</i>). Opción de responder por escrito con apoyo de pictogramas.	Un estudiante con disartria usa una tabla de comunicación digital para exponer un tema de Biología.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Participación y Socialización

Barrera	Adaptación	Ejemplo
Exclusión en trabajos grupales	Roles asignados según capacidades (ej.: "coordinador digital" encargado de editar videos). Plataformas colaborativas (<i>Padlet</i> , <i>Miro</i>) para participación remota.	En un proyecto grupal de Ciencias, un estudiante con movilidad reducida se encarga de investigar y subir recursos a un muro virtual compartido.
Dificultad para Educación Física	Rutinas adaptadas. Uso de videojuegos activos (<i>Nintendo Switch Sports</i>) para promover actividad motriz.	Estudiante con espina bífida participa en una clase de "fútbol virtual" usando el sensor de movimiento del Switch.

Fuente: elaboración propia

En esta propuesta resulta importante la cocreación con el estudiante donde las

adaptaciones deben ser validadas por él/ella. Ejemplo: Antes de implementar un teclado especial, se prueba durante una semana y se ajusta la sensibilidad. La capacitación docente para que desde los talleres prácticos sobre aprendan cómo usar software de voz a texto y diseñar de rúbricas flexibles para evaluaciones adaptadas. También se recomienda como protocolo de seguimiento semanal donde el estudiante califica (del 1 al 5) la utilidad de cada adaptación, así como reuniones mensuales con familia y DECE para ajustes. Con este estudio, se busca que la inclusión no se perciba como un gasto, sino como una reinversión pedagógica fundamentada en evidencia. Cada adaptación debe ser tan única como el estudiante a quien está dirigida.

En los últimos cinco años, el debate académico sobre adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad física ha estado marcado por tensiones entre enfoques universales y personalizados. Florian y Beato (2017) sostienen que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) debe reemplazar las adaptaciones individuales para evitar segregación, mientras que Montoya et al. (2024) argumentan que, en contextos con recursos limitados, el DUA puede ser insuficiente sin ajustes específicos. Por otro lado, Salmerón et al. (2023) destacan el potencial de la tecnología de asistencia (como la IA predictiva) para aumentar la autonomía. En evaluación, García y García (2022) defienden que las adaptaciones no reducen rigurosidad si se enfocan en competencias. En tal sentido, Schulz (2022) critica la hegemonía de modelos del Norte Global, proponiendo una inclusión glocal que integre saberes comunitarios. Esta discusión revela un consenso emergente: las adaptaciones deben ser flexibles pero exigentes, tecnológicas, pero no Las adaptaciones curriculares no pueden

reducirse a meros trámites burocráticos; deben ser herramientas de justicia cognitiva, co-diseñadas con estudiantes y basadas en evidencia neurocientífica y pedagógica. La verdadera inclusión exige romper con la dicotomía entre normalidad y discapacidad, reconociendo que la diversidad funcional es una condición humana, no un problema a resolver.

Conclusiones

Los referentes teóricos acentúan que las adaptaciones curriculares deben ser personalizadas y co-diseñadas con estudiantes y familias, ya que las soluciones genéricas perpetúan barreras. El diagnóstico evidenció una brecha crítica entre el discurso inclusivo y la práctica real, donde se refleja un sistema que opera bajo lógicas burocráticas (protocolos rígidos, falta de capacitación docente, recursos no asignados) en lugar de enfoques pedagógicos centrados en la diversidad funcional. La propuesta de adaptaciones curriculares para la inclusión educativa se articula como un modelo de acción-rendición de cuentas, donde cada ajuste desde rampas hasta evaluaciones orales se deriva de dos resultados importantes del diagnóstico. La principal limitación de este estudio radica en que el diagnóstico se realizó en un único contexto educativo, por lo que la propuesta desarrollada requiere ser validada en entornos con mayores restricciones presupuestarias, como las escuelas rurales. Además, se recomienda que futuras investigaciones incorporen metodologías participativas que permitan evaluar la sostenibilidad de las adaptaciones propuestas, considerando no solo su impacto en el rendimiento académico, sino también su efecto en la autonomía y participación social de los estudiantes. Esto facilitará una comprensión más integral y aplicable de las intervenciones en diferentes contextos educativos.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*, 6, 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Cala, V., Triana, M., & Fernández, I. (2024). Educación Especial en Cuba: Concepción actual y perspectivas. *Reseña. EduSol*, 24(86), 196-198.
- Castro, Y. (2024). Tecnología asistiva en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. *Educaprod*.
- Coque, J., Najera, J., Mera, E., Lua, Y., Macias, K., Olmedo, A., Intriago, A., & Litardo, S. (2025). Adaptando estrategias pedagógicas a los estilos de aprendizaje en educación primaria y secundaria: Un enfoque integrador. *Revista InveCom*, 5(1), e501014. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10927667>
- Cordoví, V., Pardo, M., López, E., & Martínez, I. (2019). Virtualización de los contenidos formativos: Una alternativa didáctica en la Facultad de Enfermería-Tecnología de Santiago de Cuba. *MEDISAN*, 23(1), 77-88.
- Cuba, R., Morales, R., Gómez, F., & Altamirano, E. (2024). Impacto de las estrategias pedagógicas en estudiantes de educación superior. *Tribunal*, 4(9), 612-630. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9>
- Delgado, J., Valarezo, J., Acosta, M., & Samaniego, R. (2021). Educación Inclusiva y TIC: Tecnologías de Apoyo para Personas con Discapacidad Sensorial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 146-153. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.204>
- Estévez, Y., Sánchez, X., & Torres, Y. (2022). La superación de los docentes: Desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1051-1069.
- Florian, L., & Beato, M. (2017). Pedagogía inclusiva en acción: Hacerlo bien para cada niño. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 22, 1-15.

- <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L., & Spratt, J. C. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *Taylor & Francis European Journal of Special Needs Education*, 28(2). <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- García, J., & García, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2).
- García, I., & Tamayo, J. (2018). Las políticas educativas inclusivas en Cuba. Varona. *Revista Científico Metodológica*, 66. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300010&lng=es&tlng=es
- González, R., & García, G. (2018). Las adaptaciones curriculares y la calidad del aprendizaje en la educación inclusiva. *Revista Científico Pedagógica "Horizonte Pedagógico"*, 7(2), 65-75.
- Maqueira, G., Guerra, S., Isaac, R., & Velasteguí. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Martín, D., González, M., & Navarro, Y. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.
- Montoya, T., Fierro, M., Ayala, M. & Cordonez, L. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), un Modelo para la Inclusión Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 0904-10918. http://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231
- ONU. (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Padilla, J., Zambrano, R., López, H., & Catagua, M. (2025). La educación inclusiva en la era digital: desafíos y oportunidades para estudiantes con discapacidades. *Reincisol*, 4(7), 2274-2298. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2274-2298](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2274-2298)
- Palacios, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Pinzón, I., & Millán, M. (2025). Hacia una educación inclusiva: Identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y sociedad*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14722862>
- Salmerón, Y., Luna, H., Murillo, W., & Pacheco, V. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. *Conrado*, 19(3), 27-34.
- Schulz, J. (2022). Crisis sistémica del orden mundial, transición hegemónica y nuevos actores en el escenario global. *Memoria Académica*, 3, 34-50.
- Vélez, M., San Andrés, E., & Pazmiño, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Yarza, A., Sosa, L., & Pérez, B. (2019). Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Ana Katina Peñafiel Castillo, Lidia Eloísa Ibarra Fajardo, Angela Janett Poveda Ortiz.

