

# El derecho a la educación desde la perspectiva de las personas con discapacidad

Zuleima Corredor\*

## RESUMEN

Se abordan desde la perspectiva de los informantes claves, las características del entorno social venezolano que obstaculizan la educación inclusiva. Con paradigma interpretativo, enfoque de Estudio de casos y una muestra intencional de 11 participantes, se realizaron entrevistas en profundidad con guión abierto. Para el análisis se aplicó el método propuesto por Stake (1999): 1) codificación abierta, 2) suma categórica o interpretación, 3) correspondencia de modelos, 4) generalizaciones naturalistas. Entre las conclusiones se evidencia que en Venezuela las Personas con Discapacidad tienen acceso a la educación, sin embargo, deben sortear serios obstáculos que dificultan el goce pleno de este derecho.

**Palabras clave:** Derecho a la educación; Educación inclusiva; Personas con discapacidad; Necesidades educacionales, Inclusión social

---

\* Licenciada en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje (UNA). Magíster Scientiarum en Educación Inicial (ULAC). Doctora en Innovación Curricular y Práctica Socioeducativa de la Universidad de Córdoba (UCO) España. Postdoctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (LUZ). Postdoctorado en Políticas Públicas y Educación por la Universidad Experimental de Yaracuy. Profesora asociada de la UNA Facilitadora de cursos de postgrado en los programas de Maestría en Educación Abierta y a Distancia y Especialización en Telemática e informática en Educación. Diseñadora instruccional y especialista en procesos de formación en línea. Coordinadora de la Línea de Investigación Campo de las Dificultades de Aprendizaje y su vinculación con la práctica educativa. Investigadora acreditada PEII Nivel B. Correo: [zcorredor@una.edu.ve](mailto:zcorredor@una.edu.ve) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-1314>

## *The right to education from the perspective of people with disabilities*

### ABSTRACT

The characteristics of the Venezuelan social environment that hinder inclusive education are addressed from the perspective of key informants. Using an interpretive paradigm, a case study approach, and an intentional sample of 11 participants, in-depth interviews were conducted with an open script. The method proposed by Stake (1999) was applied for the analysis: 1) open coding, 2) categorical summation or interpretation, 3) model matching, 4) naturalistic generalizations. The conclusions show that in Venezuela, people with disabilities have access to education; however, they must overcome serious obstacles that hinder the full enjoyment of this right.

**Keywords:** Right to education, Inclusive education, People with disabilities, Education needs, social inclusion.

### INTRODUCCIÓN

Según datos del Informe Mundial sobre la discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y del Banco Mundial (BM) (OMS y BM., 2011), más de mil millones de personas en todo el mundo viven con alguna discapacidad, esto es aproximadamente el 15% de la población mundial; de esta cifra, doscientos millones, poseen serias dificultades en su funcionamiento. Es evidente que luego de doce años del informe, estas cifras han variado, sobre todo si tomamos en cuenta que en el mismo se hacía referencia al hecho de que la prevalencia de la discapacidad iba en aumento. No obstante, a nivel mundial no se cuenta con datos estadísticos más recientes que den cuenta de la cifra real para el momento actual.

Afortunadamente, en pleno siglo XXI se evidencian algunos avances en materia de discapacidad, sobre todo a nivel legislativo y en la percepción social hacia las personas con discapacidad (PcD). Sin embargo, falta mucho por hacer para asegurar que los derechos de estas personas, establecidos en tratados y leyes internacionales y nacionales, puedan concretarse en acciones sostenibles en el tiempo que garanticen su plena inclusión en equidad de oportunidades al resto de la población; y de manera específica para garantizar el derecho a la educación a lo largo del ciclo vital, toda vez que pesar de los avances, en Latinoamérica, se evidencian serios obstáculos para la verdadera inclusión educativa de las PcD (García, 2015; Acuña, 2019; Quintero, 2020; Montoya, 2021; Pérez, 2021, Valdés, Jiménez y Jiménez, 2022).

Entre los documentos internacionales más relevantes que velan por el aseguramiento de los derechos de las PcD, tenemos la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Convención Interamericana para la Eliminación de

Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999), la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCP) (ONU, 2006). La CIDPCD ha significado un avance importante en materia de derechos de las personas con discapacidad, dando lugar a marcos normativos internos en todo el mundo luego de su firma y ratificación, lo que obliga a los países parte, a establecer políticas públicas para garantizar estos derechos. No obstante, en todo el mundo existen evidencias de que la realidad sobrepasa con creces lo expresado en las leyes de los países y de manera muy especial en los países latinoamericanos, en los cuales a pesar de los avances en materia legal, el alcance en la solución de los problemas para la inclusión social y educativa, está muy lejos de concretarse (Acuña, 2019; Cordeiro y Delgado, Vivas, Carrión y Reyes, 2022; Heredero 2024, Montoya, 2021, Pérez, 2021; Vega, 2021;).

En relación con el derecho a la educación inclusiva la promoción de la inclusión y la equidad en las instituciones educativas, no es un mero cambio técnico u organizativo, sino que es un movimiento filosófico que debe impregnar todo el sistema educativo, solo así podrán darse los pasos necesarios para erradicar las barreras y promover los elementos facilitadores de este movimiento filosófico social (Calderón, Ainscow, Bersanelli y Molina, 2020).

En este mismo tenor, Ainscow (2020), arguye que un paso fundamental para lograr avanzar hacia la educación inclusiva es tener claro lo que se entiende por tal, toda vez, que suelen tenerse diferentes representaciones al referirnos a este constructo. El autor en referencia, plantea que desde la perspectiva de la educación inclusiva deben considerarse al menos cuatro elementos claves: a) en primer lugar entender la educación inclusiva como un proceso, como una búsqueda constante para encontrar nuevas y mejores formas de responder a la diversidad presente en las aulas; b) al hablar de inclusión necesariamente estamos hablando de identificación y eliminación de barreras y no simplemente de garantizar un cupo; c) inclusión implica no solo presencia, sino además, participación y progreso de todos los alumnos; y d) la inclusión pone especial énfasis a aquellos grupos de estudiantes que puedan estar en riesgo de ser excluidos o marginados.

A la luz de estos cuatro planteamientos, pudiéramos realizar un diagnóstico que permita identificar si las acciones que se están realizando en las instituciones educativas permiten garantizar realmente la inclusión de las PcD o con necesidades educativas especiales, en equidad de oportunidades al resto de la población.

América Latina es una región de grandes disparidades en relación con los avances en educación inclusiva en sus sistemas educativos. Los mayores progresos se han dado a nivel nominal mediante la generación de leyes, más que en la consolidación de acciones concretas. Es urgente que se garanticen los mecanismos

que permitan generar condiciones reales para avanzar hacia una verdadera y plena educación inclusiva, toda vez que la educación no es solo un derecho humano, sino que es un derecho habilitador, sobre el cual se fundamentan otros derechos humanos (Delgado y otros, 2022., Granda, 2024; Marchesi y Hernández, 2019).

García, Schwartz y Freira (2021), plantean que no es lo mismo ir a la escuela que aprender, ir a la escuela que contar con una educación de calidad; señalan además, que en América Latina y el Caribe, hay grandes brechas en la enseñanza que afectan a los grupos más vulnerables, incluyendo niños y jóvenes con discapacidad, quienes siguen encontrando barreras para acceder a la educación.

Un elemento común en Latinoamérica es la falta de datos y estadísticas precisas sobre los estudiantes con discapacidad, la cantidad de servicios activos en educación especial, los avances en educación inclusiva y la distancia existente entre las aspiraciones establecidas en las leyes y la realidad de las instituciones educativas (Buenaño, 2024; Calderón y otros., 2020; Granda, 2024; Marchesi y Hernández, 2019), Venezuela no escapa a estas circunstancias.

## **1. REVISIÓN DE LITERATURA**

Los referentes teóricos están constituidos principalmente por documentos y tratados internacionales y nacionales sobre los que se sustenta el derecho a la Educación, en otros estudios e investigaciones realizados en el contexto latinoamericano y en autores que con sus trabajos permiten una mejor comprensión de la problemática en estudio.

### **1.1. MODELOS DE DISCAPACIDAD**

Por limitaciones de espacio presentaremos en primer lugar, los modelos de discapacidad existentes con el objeto de facilitar la comprensión de la compleja problemática en estudio, para lo cual nos apoyaremos en las ideas de Palacios (2008). Estos modelos permiten evidenciar la evolución histórica en la percepción social sobre la discapacidad y las consecuentes respuestas sociales.

### **1.2 MODELO DE PRESCINDENCIA**

El modelo de prescindencia explica la discapacidad desde dos perspectivas, una religiosa (como un castigo divino) y otra que considera que la vida de la persona con discapacidad no aporta nada a la comunidad, por el contrario constituye una carga tanto para la familia, como para la sociedad. Por tanto es una vida que no vale la pena ser vivida, y se justifica entonces su prescindencia. Desde este modelo surgen, según la autora en referencia, dos submodelos: el eugenésico (en la antigüedad cuya práctica común es el infanticidio); y el de marginación (en

la edad media, se caracteriza por la exclusión y persecución; las PcD subsistían mediante prácticas de mendicidad o gracias a las obras de caridad cristiana).

### **1.3. MODELO DE REHABILITACIÓN**

Se da un cambio de paradigma acerca de la etiología de la discapacidad, la cual pasará de la explicación religiosa a la científica, lo que conllevó a considerar la discapacidad en términos dicotómicos de salud o enfermedad; normalidad o anormalidad. Las PcD ya no se consideran inútiles para la sociedad, pueden tener utilidad, siempre y cuando sean rehabilitadas o normalizadas. Desde este modelo se entiende a la discapacidad como algo inherente a la persona que la padece y todos los esfuerzos estarán dirigidos a lograr que su funcionamiento sea lo más cercano posible a lo normal.

Se busca la recuperación de la persona a través de tratamientos médicos y aparece el concepto de integración, es decir, se reconoce que estas personas son parte de la sociedad, por lo que se les integra pero de manera segregada en centros especializados. Surge la educación especial como un mecanismo de gran importancia para lograr la rehabilitación. Emerge la institucionalización, el enfoque se centra en la deficiencia de la persona y no en sus potencialidades; la institucionalización genera exclusión de la vida en sociedad.

La respuesta social se caracteriza por la seguridad social, ya que se considera que estas personas no están aptas para el trabajo debido a la subestimación de sus potencialidades y habilidades, de manera que viven de la asistencia social y en algunos casos de empleos protegidos. Este modelo se ubica a principios del siglo XX, en este período muchas de las causas de la discapacidad se encuentran en accidentes laborales y la guerra.

### **1.4 MODELO SOCIAL**

El modelo social surge en oposición a los dos modelos descritos anteriormente; según este, la discapacidad no tiene causas religiosas, ni científicas, sino sociales, el foco cambia desde la etiología orgánica, determinista e inherente a la persona con discapacidad, hacia las limitaciones y barreras presentes en la sociedad. Así mismo, desde el enfoque social toda persona es útil y digna, de allí que las PcD, tienen mucho que aportar a la sociedad; en consecuencia, se hace necesario un cambio en la percepción social hacia la discapacidad que permita la plena inclusión de las PcD, la eliminación de las barreras y la aceptación de la diversidad o de la diferencia como un valor a destacar.

Según este modelo no es la PcD la que necesita ser rehabilitada, sino la sociedad, no se trata de negar la condición que pudiera poseer alguna persona, sino de entender que la sociedad debe dar respuesta a sus necesidades, eliminando las

barreras existentes (arquitectónicas, comunicacionales, actitudinales) que dificultan el acceso a las edificaciones, al trabajo, al transporte, al ocio, entre otros; y generan estereotipos y actitudes discriminatorias que son las que discapacitan.

Este modelo surgió en EEUU e Inglaterra a finales de la década de los setenta del pasado siglo XX, a partir de las luchas de los movimientos pro derechos de las personas con discapacidad, que posteriormente se denominara Movimiento de vida independiente. Como se entrevé, el énfasis de este modelo está puesto en los derechos de las personas con discapacidad, lo que exige que los países diseñen políticas públicas destinadas a garantizarlos.

Es precisamente el modelo social el fundamento de la CIDPCD (ONU, 2006), en la cual se entiende a la educación inclusiva como una cuestión de derechos, lo que se plasma de manera categórica en los principios de vida independiente, no discriminación, equidad, accesibilidad universal, normalización del entorno, lo que obliga a los países parte a garantizar el acceso a la educación en todos los niveles educativos y en la formación continua o permanente. En definitiva el modelo social aspira a maximizar el respeto por la dignidad humana (Palacios, 2015).

## **2. ALGUNOS REFERENTES EN LATINOAMÉRICA**

Marchesi y Hernández (2019), plantean los desafíos de la educación inclusiva en los países latinoamericanos, basándose en documentos de CEPAL y UNESCO, en los cuales se evidencian las dificultades de estos países para superar la pobreza y “alcanzar un mínimo básico de bienestar y de garantizar buenas condiciones para el desarrollo y la educación de sus hijos” (p. 46). La Red Regional por la Educación Inclusiva RREI (2021) plantea que los Estados tienen el deber de respetar, proteger y cumplir con el derecho a la educación inclusiva.

Aunque las estadísticas en educación han mejorado en 2015, según los citados autores, continúan existiendo grandes carencias de recursos en las escuelas, entre los que pueden mencionarse, falta de biblioteca y de espacio para el deporte, así como falta de electricidad. Otra dificultad que se evidencia en el contexto de los países latinoamericanos es el relativo a la situación de los docentes, aunque existen grandes diferencias entre los países, un factor común son los bajos salarios y en condiciones laborales complicadas.

Todos estos factores influyen en la educación en general, pero se agudizan en el caso de los estudiantes con alguna discapacidad o con necesidades especiales, toda vez que ni sus padres, ni la escuela pueden atender las demandas derivadas de su condición. Nos atrevemos a transcribir una cita larga de los citados autores que da cuenta de la importancia que tiene asegurar entornos educativos verdaderamente inclusivos:

Conviene recordar que los sistemas educativos deben garantizar los derechos a los alumnos con discapacidad y otros considerados con necesidades educativas especiales: el derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades. La mayor dificultad se encuentra en que las escuelas con escasos recursos y con un nivel de calidad insatisfactorio tienen serias dificultades de garantizarlos. No es suficiente que estos estudiantes estén con sus compañeros. Es preciso al mismo tiempo asegurar las mejores condiciones para que aprendan lo más posible (Marchesi y Hernández, 2019, p. 47).

A la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD) (2006), en su artículo 24, referido al derecho a la educación, establece que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida... (ONU, 2006).

Esto con miras a garantizar el desarrollo pleno del potencial humano, la dignidad, la autoestima y el respeto por los derechos humanos; desarrollo máximo de la personalidad, de sus talentos y aptitudes mentales y físicas; y la participación de las PcD en una sociedad libre (ONU, 2006). Es decir, el derecho a la educación va mucho más allá de garantizar un cupo en una institución educativa, exige que estas personas realmente puedan desarrollarse de manera integral en equidad al resto de la población.

Todo esto exige que las PcD tengan acceso a una educación de calidad, inclusiva y gratuita en todos los niveles del sistema educativo, que una vez dentro del sistema cuente con los ajustes razonables a sus necesidades y que disponga de los apoyos necesarios para garantizar su educación efectiva. (ONU, 2006). Alberto (2023), arguye sobre la base de los planteamientos de la UNESCO, que la educación inclusiva debe ser de calidad, en equidad de condiciones e igualdad de oportunidades, basada en el reconocimiento de la diversidad, compromiso social y formación del profesorado.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), es un marco teórico práctico para la educación inclusiva, para guiar el diseño de entornos de aprendizaje que sean accesibles para todos (Elizondo, 2022). Dicho marco consta de pautas y puntos de verificación que requieren de formación por parte del profesorado para poder aplicarlo. Permite proporcionar a) múltiples formas de motivación y compromiso (redes afectivas), b) múltiples formas de representación (redes de

reconocimiento) y c) múltiples formas de acción y expresión (redes estratégicas). El DUA es:

...un marco conceptual educativo para crear metas, métodos, materiales y evaluaciones con diseños flexibles para que todo el alumnado pueda participar, en la medida de lo posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, incrementando, así, su participación y reduciendo la segregación en y desde la educación (Elizondo, 2022, p. 102).

### **3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Montoya (2021), realizó un estudio analítico documental en Colombia que tuvo como finalidad comprender el significado de discapacidad y sus implicaciones en la sociedad actual. Entre los principales resultados de la investigación se tiene que, aunque Colombia cuenta con una política pública para la inclusión escolar desde 2017, su implementación se dificulta debido a cuestiones como: rechazo de los docentes, falta de formación del profesorado para atender estudiantes con necesidades educativas especiales, algunos docentes no realizan ajustes curriculares exigidos en la ley para garantizar la inclusión educativa de estos estudiantes.

Pérez (2021), realizó un análisis con enfoque de estudio de casos sobre las barreras y facilitadores identificados por estudiantes con discapacidad de dos universidades públicas mexicanas. Los principales hallazgos avalan la importancia de la formación del profesorado en inclusión y en discapacidad, con énfasis en herramientas que permita a los profesores realizar ajustes razonables según las necesidades de sus estudiantes.

Silva (2024), ejecutó un análisis del ordenamiento jurídico de Brasil con la finalidad de determinar si en dicho país se cumple lo establecido en la Convención Internacional de Derechos de las PcD. Encontró que Brasil como país parte, ha generado y adecuado sus leyes, sin embargo, aún falta camino por recorrer, por lo que es necesario continuar avanzando en la promulgación de leyes que permitan garantizar el goce pleno del derecho a la educación tal y como está establecido en la Convención. Otro factor que emergió fue el relativo al tiempo para realizar las actividades de evaluación. Se encontró además, que estos elementos generan barreras en estudiantes con discapacidad visual y auditiva.

Bello y Aguiar (2020), realizaron un análisis de las escuelas en Latinoamérica encontrando que en el caso de los países latinoamericanos, no se encuentran rasgos de una verdadera educación inclusiva que tiene como finalidad la compensación integral, que está orientada a incorporar y retener a los niños en la escuela para hacer frente a la desigualdad. Los citados autores, apoyados en datos de UNESCO y UNESCO/OREALC señalan que:

...en los casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú ninguna tipología de escuela se orienta a la construcción de relaciones dialógicas hacia la interculturalidad, la inclusión que propone es en términos de acceso a la escuela: solo escolarización (p. 60).

En el caso venezolano, un informe del Centro de Estudios para la Discapacidad (CEDISC) de la Universidad Monteávila y la Fundación Vanessa Peretti (FUNVAPE) (2021), muestra datos de un estudio realizado por la Confederación de Sordos de Venezuela (CONSORVEN) y la Fundación Vanessa Peretti (FUNVAPE) en 2020, referente al caso educativo:

46% de 30 instituciones de enseñanza visitadas en 14 estados del país, presentaban limitaciones de accesibilidad en su infraestructura, 71% no disponen baños accesibles, un 76% no tienen ascensores, en el 63,1 % de las instituciones las griferías no están adecuadas para ser utilizadas por PcD y en el 55,3% de las instituciones no hay filtros o bebederos accesibles. Por otra parte, 89% no disponía de materiales instruccionales accesibles, 31% no permitía animales de asistencia en las instalaciones y en el 39,5% de las instituciones educativas visitadas no existe personal guía para PcD.

En el informe de la ONU (2022), sobre Observaciones finales sobre el informe inicial de la República Bolivariana de Venezuela en materia de Derechos de las PcD, se encuentra entre las preocupaciones del Comité en el ámbito educativo, el hecho de que se mantiene un modelo de educación especial en el cual reciben atención educativa segregada las personas con discapacidad visual, auditiva e intelectual. Otro aspecto que preocupa es la falta de información sobre los avances en la inclusión de la lengua de señas en las instituciones educativas.

#### **4. MÉTODO**

La investigación fue abordada desde el paradigma interpretativo con enfoque de estudio de casos, por considerar que es el camino más idóneo para abordar las complejas problemáticas socioeducativas, por su utilidad y capacidad heurística que la hace recomendable para aproximarse a determinados problemas sociales utilizando un proceso interpretativo más personal en orden a comprender la realidad (Ruiz, 2012).

En relación con el estudio de casos, este enfoque “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 92). Por su parte, Simons (2011) señala que “la mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (p. 21).

Para la determinación del tipo de estudio de casos a seleccionar, partimos de los postulados de Stake (1999), quien distingue entre estudios de caso intrínsecos e instrumentales; y de caso único o casos múltiples o colectivos. Dado el interés de la investigadora, se optó por un estudio de casos instrumental, es decir, que el caso viene determinado por el interés del investigador en la comprensión general de algo, para lo cual es necesario aproximarse a un caso o casos típicos que aporten mayor información para llegar a conocer y comprende sobre el Caso; además es un estudio de casos colectivo, debido a que se realizó una aproximación al caso, a partir de varios casos únicos (colectivos) que permitieran una mejor comprensión de la variable de estudio a partir de la comprensión que las personas con discapacidad participantes tienen, desde sus experiencias de vida en los diferentes entornos de la sociedad venezolana, que les permiten develar las características del entorno venezolano que propician o dificultan la inclusión.

Es importante mencionar en el marco de estas breves consideraciones metodológicas, que de acuerdo con los razonamientos de tipo paradigmático y metodológico expuestos en este apartado y a la complejidad de las problemáticas sociales, en el contexto de estudios cualitativos de base interpretativa la muestra según lo plantean Colás y Buendía (1998) “se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa. No está, por tanto, previamente determinada, ni en su número, ni en sus características. Se trabaja generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas” (p. 57).

Este tipo de investigación no pretende realizar generalizaciones, sino que es idiográfica y contextualizada, toda vez que la intención investigativa está orientada a comprender el fenómeno de estudio desde la mirada de sus actores, las personas con discapacidad y sus familiares. Los presupuestos del enfoque interpretativo sobre los que se sustentan las decisiones metodológicas son las siguientes: a) la ciencia depende del contexto social por tanto no se concibe como algo abstracto, b) no es posible explicar la conducta humana con los métodos de las ciencias naturales debido a su complejidad, c) se cuestionan los criterios de validez universal, objetividad y cientificidad y se asume por tanto una postura contextual, idiográfica (Colás y Buendía, 1998).

El método empleado para la recolección de la información, fue una entrevista en profundidad, que a partir de un guión abierto, permitió a los once (11) informantes claves, personas con discapacidad y sus familiares, expresar sus opiniones respecto a su experiencia de vida como persona con discapacidad en los diferentes entornos de vida en la sociedad venezolana.

En la tabla 1 se presenta la configuración de la muestra, en atención al enfoque metodológico empleado, según el cual las decisiones respecto al número

de informantes y los criterios para su selección van a depender de las necesidades de la investigación y de la capacidad de estos para informar y contribuir a la comprensión sobre el caso de estudio que a la cantidad o representatividad estadística. En este sentido se optó por una muestra intencional intensiva, que estudia casos muy ricos de información, que manifiestan el fenómeno o el caso intensamente (Patton citado por Martínez 2007).

Tabla 1. Configuración de la muestra (Informantes claves)

| Informantes claves                                                               | Total |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Padre de persona con discapacidad auditiva (Maracaibo)                           | 1     |
| Padre de persona con discapacidad motora y cognitiva (Maracaibo)                 | 1     |
| Madre de persona con discapacidad cognitiva (San Cristóbal en España, Maracaibo) | 2     |
| PCD problema de lenguaje (Maracaibo)                                             | 1     |
| PCD Motora (Trujillo, Valencia, Caracas)                                         | 3     |
| PCD Auditiva (Maracaibo)                                                         | 1     |
| PCD Visual (San Cristóbal, Caracas)                                              | 2     |
| Total informantes                                                                | 11    |

Fuente: Corredor (2024).

Una vez realizada la entrevista en profundidad a través de llamadas telefónicas grabadas previa autorización de los informantes, se procedió a su transcripción y posteriormente se fueron alojando una a una en el Software Científico Atlas Ti 6.0, para su análisis cualitativo a través de las distintas herramientas que proporciona el software. La metodología de análisis empleada es la propuesta por Stake (1999), para el estudio de casos, que consiste en a) codificación abierta o axial, b) suma categórica o interpretación, c) correspondencia de modelos, d) generalizaciones naturalistas.

Para facilitar la comprensión al lector, se explica brevemente en que consiste cada una de las fases del método, es importante aclarar, que la forma de presentarse responde a criterios didácticos y no a que estas se realicen linealmente, de hecho es un proceso iterativo que requiere contratación permanente para asegurar la validez de los hallazgos interpretativos:

A. CODIFICACIÓN ABIERTA O AXIAL:

Consiste en un proceso de lectura y relectura de las entrevistas transcritas que permite evidenciar temas o ideas recurrentes en el discurso de los participantes y que se sintetizan en códigos que se van separando. Por ejemplo: rechazo, desconocimiento, estigma, aceptación, entre otros. Se develaron en este proceso 298 códigos.

### **B. SUMA CATEGÓRICA O INTERPRETACIÓN:**

Si el primer paso consiste en sintetizar o separar ideas en códigos, la segunda fase consiste en unificarlas, dando sentido en el marco de la experiencia de los participantes, dejando emerger así o develando las categorías que permitirán al investigador comprender lo que piensan, sienten y expresan los informantes claves.

### **C. CORRESPONDENCIA DE MODELOS:**

En este punto la intención del investigador es validar sus hallazgos interpretativos mediante un proceso iterativo sobre los datos, que permitiera encontrar correspondencias o coincidencias entre los distintos casos particulares (participantes) para aportar a la comprensión del caso de estudio y delimitar las categorías emergentes. En este sentido emergieron tres grandes categorías con sus subcategorías. Para el caso que nos ocupa, emergió la categoría Integración social, con tres su subcategoría Acceso a la educación a lo largo del ciclo vital.

### **D. GENERALIZACIONES NATURALISTAS:**

A diferencia de la investigación positivista, las generalizaciones o hallazgos a los que llega el investigador son naturalistas, es decir, contextuales e idiosincráticos, aunque puede replicarse el estudio a otros contextos, su intención no es hacer generalizaciones globales o generales, sino producir teoría para comprender el caso en un contexto determinado a partir de la interpretación.

Luego del proceso de análisis se procedió a la definición de las categorías que emergieron y que posibilitaron la comprensión del caso en estudio, que según el enfoque metodológico empleado tiene como finalidad reducir los datos, identificando aquellos aspectos significativos y esenciales (Stake, 1999), para finalmente poder llegar a la teorización a través de las generalizaciones naturalistas.

## **5. RESULTADOS**

En el contexto de la investigación interpretativa con enfoque de estudio de casos, los resultados o hallazgos interpretativos consisten en generar conocimiento o teorización que contribuya a comprender el caso, mediante generalizaciones naturalistas a partir del análisis e interpretación de las categorías emergentes. Con estas ideas en mente, en este ir y venir sobre los datos se logró aglutinar, reducir los datos hasta la emergencia de tres grandes categorías con sus correspondientes subcategorías, que se muestran en la tabla 2:

Tal y como se evidencia en la tabla 2, cuando los informantes claves se refieren a la integración social, permite inferir que para los informantes claves, la integración

social supone el acceso y participación en ámbitos sociales tan importantes como son el educativo, el trabajo, la vida productiva y las relaciones con los demás.

Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes

| Categorías emergentes                | Sub categorías                                                           |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Proceso de aceptación / adaptación   | Diagnóstico                                                              |
|                                      | Complicaciones por desconocimiento del médico o inadecuada praxis médica |
|                                      | Emociones que se experimentan                                            |
|                                      | Rol fundamental de la familia                                            |
|                                      | Apoyos disponibles                                                       |
| Integración social                   | Acceso a la educación a lo largo del ciclo vital                         |
|                                      | Acceso al trabajo                                                        |
|                                      | Relaciones de pareja                                                     |
| Percepción social de la discapacidad | Desconocimiento social                                                   |
|                                      | Papel de los medios de comunicación                                      |
|                                      | Políticas asistencialistas                                               |

Fuente: Corredor (2024).

Una vez que las categorías y subcategorías emergen, se procede a su definición, a partir del análisis de los relatos de los informantes claves en las entrevistas. Cabe destacar que para validar las categorías a las que el investigador llega mediante el análisis e interpretación de la información, en estudio de casos se emplea la estrategia denominada validación del respondiente, que consiste en “el análisis con los implicados de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las interpretaciones” (Simons, 2011, p. 184). Este tipo de estrategia permite a los participantes validar que se les ha representado con exactitud, lo que contribuye además, con la credibilidad de los hallazgos.

Como se ha indicado anteriormente, en este artículo se aborda lo concerniente al derecho a la educación, referido a las características del entorno venezolano que posibilitan u obstaculizan la inclusión de las personas con discapacidad. Los informantes claves mencionan con frecuencia en su discurso, aspectos relativos a su experiencia en el acceso a la educación a lo largo del ciclo vital, haciendo palpables algunas dificultades o carencias que experimentaron y algunas fortalezas.

Se ilustra este aspecto con algunas viñetas extraídas de la Unidad Hermenéutica del Software Científico Atlas Ti, donde se codificaron las entrevistas, para el caso de PCD el código se representó: PCD persona con discapacidad + un número que la identifica + el tipo de discapacidad y en el caso de padres Padre + tipo de discapacidad + número que lo identifica. Por cuestiones de espacio traemos unas pocas viñetas que ilustran esta subcategoría:

PCD01MúltipleCognitivaMotora: “Yo la llevé a una escuela pública, ella siempre estuvo en una escuela pública, de hecho en una oportunidad yo tuve que echar mano con un fiscal porque las maestras no querían atenderla”.

PCD02Motora: “anécdotas sobre la accesibilidad muchísimas, porque en la universidad no había accesibilidad. Una vez me toco presentar afuera, porque no podía subir escaleras me tocó presentar en la acera y bueno todo iba bien jajaja”.

PCD05Auditiva: “¿Entonces qué pasó, en la parte educativa?, que en el instituto, nos dimos cuenta después de indagar que no avanzaban cognitivamente, que los niños incluso después de cuarto o quinto grado tenían un retraso muy alto, y no podía ser, tenían un retraso académicamente muy grande”.

PCD08Cognitiva: “Cuando me dieron el diagnóstico lo lleve a la maestra y bueno la dejaron pero en secreto. Que los niños no supieran que había una niña especial en la escuela para evitar el bullying. O sea, ellos decían que para evitar el bullying era mejor no decirlo y la trataban igual que a cualquier otro niño”.

PCD09Visual: “Los profesores no tenían ni idea, yo misma les fui diciendo de manera muy jocosa, les fui enseñando a ellos cómo era la forma, yo misma les fui diciendo que había un lector de pantalla, que los exámenes yo los podía presentar escritos de la misma forma. Porque tenían que evaluarla la producción escrita y de forma oral”.

PCD10Visual: “No, ahí si viene una experiencia muy traumática profesora porque yo salgo del colegio y en principio yo quería estudiar periodismo y yo fui a presentar la pina que llamaban acá en la universidad, y salió una profesora y estaba yo en plena fila, yo había pagado y todo los aranceles que pedía la universidad y llegó y delante de todo el mundo me dijo: aquí no se aceptan personas con defectos físicos notorios. Yo tenía 17 años y yo dije uy, de verdad que ese golpe a mí me deprimió muchísimo eso”.

Padres\_Auditiva1. Bueno, allí costaba, porque evidentemente ellos trataban de aceptar, por ejemplo hubo grados donde hubo una maestra que actuó mucho más favorable a esto, porque de palabra te aceptaban, te aceptaban que tuvieras un lugar preferencial, no como un privilegio, sino ajustado a sus necesidades, era un derecho por su condición. Entonces les costaba a veces, por ejemplo nosotros hablábamos del estudiante tutor, y hubo maestras que tuvieron la experiencia bonita de promover este tutor.

En el proceso de análisis cualitativo con estudio de casos, para lograr la comprensión de la información a la luz de la experiencia de los informantes, e necesario verificar la correspondencia de modelos y la consistencia de estos datos,

es decir, es necesario que los temas centrales de las narraciones se repitan en la mayoría de los participantes para poder determinar su significación en este sentido en los hallazgos interpretativos encontramos como temas relevantes los siguientes:

a. Los informantes claves, en su mayoría, tuvieron acceso a la educación, tanto en planteles y servicios de educación especial, como en planteles de educación regular.

b. Solo un caso, una persona con discapacidad cognitiva residenciada en Caracas, no fue recibida en una institución pública regular y un estudiante adulto, no fue recibido en una universidad por ser considerado con “defectos físicos notorios”. En estos casos se evidencia que en la concepción de los proveedores de educación, aún hay vestigios de un modelo segregador, según el cual las PcD, deben recibir educación en contextos separados al de la educación regular.

c. En la narración de sus experiencias los informantes mencionan diversas dificultades o barreras que encontraron para poder avanzar en el sistema educativo, es decir, aunque se garantiza el ingreso a la institución educativa, en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

d. En general manifiestan que los profesores no cuentan con la formación requerida para prestar un servicio educativo de calidad adaptado a la diversidad presente en las aulas.

e. Las actitudes de los profesores ante las personas con discapacidad es variada, algunos son abiertos, receptivos, tratan de encontrar maneras de ayudar, mientras que otros se niegan a atenderlos alegando que no están capacitados y que un trabajo diferenciado aumenta su trabajo en las aulas saturadas de estudiantes.

f. El rol de la familia es fundamental, ya que sobre la familia recae la responsabilidad de suplir lo que la institución educativa no ofrece, siendo en muchos casos difícil, si no imposible.

## CONCLUSIONES

En este párrafo se sintetizan las principales generalizaciones naturalistas (conclusiones) que emergieron del análisis interpretativo de las entrevistas, relativas a la categoría emergente, Integración social, subcategoría, acceso a la educación a lo largo del ciclo vital y que constituyen barreras para el disfrute pleno, en equidad de oportunidades al ejercicio del derecho a la educación para las PcD:

Falta de formación del profesorado para el trabajo con educandos con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo.

Queda clara evidencia en las narraciones de los informantes claves, que aunque han tenido acceso a la educación, una vez dentro del sistema, encuentran dificultades que derivadas del desconocimiento del profesorado para atender estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE), específicamente los informantes con discapacidad visual y auditiva señalan que a lo largo de su escolaridad los profesores desconocían cómo enseñarle y cómo evaluarlos.

Sin embargo, según los informantes clave, en la mayoría de los casos la actitud de los profesores era de apertura, es decir, aunque no poseían la formación, los docentes estaban dispuestos a aprender y a implementar acciones para apoyar a los estudiantes con discapacidad; aunque también se encuentran casos en que los docentes manifiestan desconfianza (creen que permitir apoyos es darles ventajas), o rechazo debido a que consideran que tener en el aula a un estudiante con discapacidad va a aumentar su trabajo.

En la Consulta educativa realizada en el año 2012, quedó en evidencia la falta de formación del profesorado como una de las dificultades para la atención integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad (MPPE, 2017); esta realidad no es exclusiva de Venezuela, sino que a nivel mundial tiene repercusión para el logro de la educación para todos, tal y como señala el Informe de Seguimiento a la Educación en el mundo (UNESCO, 2020), todos los docentes deben estar preparados para enseñar a todos los estudiantes, constituyéndose así en agentes de cambio. El informe va un paso más allá, al contemplar no solo los conocimientos, sino además, los valores y las actitudes de los docentes hacia la inclusión.

La falta de formación del profesorado es una barrera importante que dificulta la educación inclusiva; más allá de las buenas intenciones del profesorado, se requiere de una sólida formación que le califique para crear en el aula de clases condiciones favorables a la inclusión (Montoya, 2021; Pérez, 2021).

#### **FALTA DE ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA**

Aunque no se les niega el acceso a la educación, según los informantes clave, una de las dificultades más evidentes que deben sortear los estudiantes con discapacidad motora o con movilidad reducida, es la falta de accesibilidad arquitectónica generalizada en las instituciones educativas, las cuales se caracterizan por ser edificaciones de varios pisos en las que faltan rampas, ascensores, tienen puertas de acceso estrechas, espacios reducidos, sanitarios no accesibles, entre otras, que complican el libre tránsito y movilidad. Los estudiantes con discapacidad motora en muchas ocasiones deben ser cargados por los compañeros o familiares o deben esperar en planta baja a ser atendidos.

García y otros (2021), reconocen que en América Latina, las PcD están expuestas a barreras de accesibilidad tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, destacando la falta de accesibilidad a los entornos físicos y en el transporte, situación que se agudiza en las zonas rurales. Entre las barreras de accesibilidad del entorno físico de las instituciones educativas señalan la falta de: rampas, barandales, baños accesibles, caminos adecuados, señalización universal, picaportes y manillas adecuados y tecnologías accesibles de información y comunicación o entornos visuales y acústicos apropiados para una variedad de prácticas de aprendizaje y enseñanza pueden excluir a los niños con discapacidad (p. 66).

#### **FALTA DE ACCESIBILIDAD CURRICULAR EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO**

En las narraciones de los informantes clave se evidencia que en sus experiencias el desarrollo del currículo se caracterizó por un enfoque tradicional, homogeneizador, sin tomar en cuenta las diferencias individuales o las necesidades educativas especiales de estos estudiantes, dificultando el desarrollo del proceso de aprendizaje en el caso de discapacidad visual, auditiva o con compromiso cognitivo.

De igual manera, señalan que entre las barreras se encuentran: falta de ajustes razonables, adaptaciones curriculares, diversificación de estrategias de enseñanza y de evaluación que permitan el acceso al currículo. Como resultado de esta falta de accesibilidad curricular los estudiantes con discapacidad, deben realizar esfuerzos excesivos para acceder a los contenidos y poder así apropiarse de los conocimientos previstos, lo que conlleva en muchos casos a la aparición de problemas de aprendizaje, bajo rendimiento, deserción, entre otros problemas educativos que vulneran su derecho a la educación en igualdad de oportunidades al resto de la población (Silva, 2024); los planteamientos del DUA podrían aportar luces para la accesibilidad curricular (Elizondo, 2022).

Estos hallazgos coinciden con los planteamientos del Informe de CEDICS y FUNVAPE (2021): “existen fallas en la provisión de recursos adaptados, no se hacen ajustes curriculares efectivos, persisten barreras comunicacionales y actitudinales, la formación de los docentes es deficiente, y falta una cultura hacia la diversidad” (p.6).

Así mismo, García y otros (2021), indican que los estudiantes con discapacidad en América Latina son más propensos a ausentarse de las aulas, a la deserción escolar y además se gradúan con menos cualificaciones que sus pares sin discapacidad. En educación secundaria los riesgos de deserción aumentan, y entre los factores que intervienen se encuentran las dificultades que experimentan para el acceso al currículo, la falta de accesibilidad en los materiales impresos y la prevalencia de las clases expositivas (Silva, 2024).

### ***FALTA DE RECURSOS Y TECNOLOGÍAS DE APOYO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y/O AUDITIVA***

Se evidencia en las narraciones de los informantes, que en las instituciones educativas carecen de herramientas tecnológicas de apoyo para el caso de estudiantes ciegos o con baja visión, no se cuenta con herramientas tiflotecnológicas que faciliten el acceso a la información, tales como: computadores con lectores de pantalla, magnificadores, dispositivos con braille (líneas, teclados e impresoras), reconocedor óptico de caracteres (OCR), entre otros.

En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, en muchos casos los estudiantes no tienen acceso a audífonos, subtítulo, opciones de accesibilidad en Windows (avisos visuales), bucles magnéticos, entre otros. Para García y otros (2021) la falta de dispositivos de apoyo y de maestros capacitados para utilizarlos constituye una barrera de accesibilidad.

### ***FALTA DE INTÉRPRETES DE SEÑAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA***

En el caso de los estudiantes sordos no oralizados, el intérprete de señas es fundamental, sin embargo, en las instituciones educativas no se cuenta con este recurso, por lo que la persona sorda debe costear los servicios de intérpretes particulares, lo que se traduce en una inversión mayor en recursos que resulta onerosa. Esta situación constituye una barrera para la inclusión y una vulneración del derecho a la educación. Adicionalmente, en algunos casos se evidencian actitudes negativas de los profesores ante la presencia del intérprete de señas por considerar que distrae al resto de los estudiantes o que representa algún tipo de ventaja para el estudiante sordo, es decir, hay desconfianza y desconocimiento acerca del rol que ejerce el intérprete.

García et al. (2021) señalan que aunque la mayoría de los países ha reconocido la importancia de la lengua de señas, esto no se manifiesta en una acción pública “la región carece de maestros capacitados, intérpretes de lengua de señas y otros profesionales necesarios para los programas de educación bilingüe” (p.66). En Venezuela la ONU (2022) ha realizado recomendaciones al respecto.

### ***FALTA DE ACCESIBILIDAD EN LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL, AUDITIVA Y COGNITIVA***

Los materiales digitales, se diseñan sin tener en cuenta las pautas de accesibilidad digital que permiten que estos sean accesibles. En consecuencia, el no seguir estas pautas limita el acceso a la información a las personas ciegas, constituyéndose en una dificultad u obstáculo para que estos estudiantes puedan apropiarse de los contenidos. En el caso de las personas sordas, los materiales en formato de audio

o video no cuentan con subtítulo o con algún recurso en formato textual que permita que la persona sorda pueda acceder a la información. Así mismo en el caso de las personas con discapacidad cognitiva los profesores no emplean técnicas de lectura fácil, ni utilizan pictogramas para hacer más accesible la información a esta población (García y otros, 2021; Fundación ONCE y CERMI, 2021).

Los hallazgos interpretativos expuestos, dejan en evidencia que a pesar de los avances en materia normativa, aún falta mucho para lograr una verdadera educación inclusiva, definitivamente nos encontramos en plena vigencia del modelo social, pero pareciera que como sociedad nos hemos quedado en la promulgación de leyes, sin consolidar políticas públicas que permitan concretar acciones sostenibles en el tiempo que garanticen la verdadera educación inclusiva.

Ahora bien, a pesar de lo referido en los hallazgos interpretativos, podemos encontrar en Venezuela algunos elementos facilitadores para la educación inclusiva:

- Un robusto componente legislativo que la sustenta y avala.
- Adhesión y ratificación de Venezuela a la CIDPCD.
- Existencia de Organizaciones no gubernamentales y Fundaciones que trabajan en beneficio de las personas con discapacidad.
- Personal capacitado en las diferentes áreas de atención de la modalidad de Educación Especial que podrían convertirse en equipos de promoción de la inclusión en las instituciones educativas regulares, mediante el acompañamiento al profesorado de educación regular.
- En general se evidencian actitudes positivas hacia la inclusión en el profesorado, estudiantes y comunidad en general.

Para finalizar, es importante destacar que estamos ante una problemática compleja, que requiere una evaluación permanente sobre el impacto real de las políticas públicas en materia de atención educativa a las PcD o con NEE, que permita tomar decisiones respecto a ajustes o modificaciones que sea necesario implementar.

Urge el trabajo articulado en corresponsabilidad entre los entes del Estado, organizaciones de PcD, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, universidades y actores sociales en general para aportar soluciones que favorezcan la puesta en marcha de propuestas dirigidas a minimizar o erradicar las barreras que en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, obstaculizan el goce pleno del derecho a la Educación a las personas con discapacidad.

## REFERENCIAS

- Acuña, A. (2019). Educación inclusiva: la educación de las personas con discapacidad. *Kera Yvoty: Reflexiones sobre la cuestión social*, 4, 9-16. <https://doi.org/10.54549/ky.4.2019.9>
- Ainscow, M. (2020). Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: lecciones de experiencias internacionales. *Revista Nórdica de Estudios en Política Educativa*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bello, J., & Aguiar, M. (2020). Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas viejos problemas. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 55-76. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.164124>
- Buenaño, P. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 1(2), 14-30. <https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.61>
- Calderón, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America. *Prospects, Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Centro de Estudios para la Discapacidad (CEDISC) & Fundación Vanessa Peretti (FUNVAPE). (2021). *Informe sobre Derechos Humanos de Personas con Discapacidad*. *Ámbito Educación* [Manuscrito no publicado].
- Colás, P., & Buendía, L. (Coords.). (1998). *Investigación educativa*. Alfaro.
- Cordeiro, N., & Heredero, E. (2024). Panorama Social y Educativo de las personas con Discapacidad en Bolivia. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(4), 1-23. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n4-153>
- Delgado, K., Vivas, D., Carrión, C., & Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35.
- Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y la neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *Revista de Neuroeducación*, 3(1), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- Fundación ONCE y CERMI. (2021). *Guía de accesibilidad para la digitalización de las aulas*. <https://www.cedid.es/es/documentacion/catalogo/Record/563886>
- García, M., Schwartz, S., & Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. <https://bit.ly/4o39Kc6>
- Granda, V. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *RECIAMUC*, 8(1), 227-235. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.227-235](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235)

- 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2017). *Conceptualización y Política de Educación Especial*. Autor.
- Montoya, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002.es>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. <https://r.issu.edu.do/ojT>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://r.issu.edu.do/ryi>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2022). *Observaciones finales sobre el informe inicial de la República Bolivariana de Venezuela*. 20 de mayo de 2022 CRPD/C/VEN/CO/1. <https://bit.ly/46o4Qjr>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. <https://bit.ly/46Uj7Va>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Palacios, A. (2015). El modelo social de la discapacidad. En E. Salmón & R. Bregaglio (Eds.), *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (pp. 9-34). IDEHPUCP.
- Pérez, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *RIES Revista Iberoamérica de Educación Superior*, 12(33), 138–157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Quintero, L. (2020). Educación Inclusiva: Tendencias y Perspectivas. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (24). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecyc.2020.24.e11423>
- Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI). (2021). *Discriminación en el acceso a la educación Bases para una política pública que garantice instituciones educativas de puertas abiertas*. <https://bit.ly/4m5EzuG>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Silva, F. A. (2024). Derecho de las personas con discapacidad a la educación en Brasil: Análisis desde la perspectiva de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista De La Facultad De Derecho De México*, 74(289), 181–206. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2024.289.88143>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento a la educación en el mundo*. <https://r.issu.edu.do/vAf>
- Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. Educación básica, cultura, currículo. *Cadernos de Pesquisa*, (52). <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Vega, E. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>