

ARTÍCULO CIENTÍFICO

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
PSICOSOCIAL EN AMÉRICA LATINA:  
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA\*

INCLUSION OF STUDENTS WITH PSYCHOSOCIAL  
DISABILITIES IN LATIN AMERICA: A SYSTEMATIC REVIEW

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA PSICOSSOCIAL  
NA AMÉRICA LATINA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

WILLIAM ENRIQUE PABA CARRANZA\*\*

Recibido: 20 de mayo de 2025 - Aceptado: 22 de septiembre de 2025 -

Publicado: 30 de noviembre de 2025

DOI: 10.24142/RAJU.V20N41A20

**Cómo citar:** Paba Carranza, W. E. (2025). Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Psicosocial en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Ratio Juris* (UNAULA), 20(41). Recuperado a partir de <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/1812>, DOI: 10.24142/raju.v20n41a20

\* Artículo producto de la investigación doctoral en psicología “Comprensión de las experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidad psicosocial en instituciones educativas públicas del medio y bajo Sinú, en el departamento de Córdoba, desde el modelo social de la discapacidad. Universidad de San Buenaventura, Medellín”, culminada en diciembre de 2024, con recursos propios.

\*\* Psicólogo. Especialista en Gestión del Talento Humano y en Derecho Internacional Humanitario. Magíster en Derechos Humanos. Integrante del Grupo de Investigación Estudios Clínicos y Sociales en Psicología; línea de investigación “Aprendizaje, desarrollo y diversidad”. CvLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001582035](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001582035), Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=oI1ZVNsAAAAJ>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4295-2640>, correo electrónico: [wcarranza81@hotmail.com](mailto:wcarranza81@hotmail.com)

## Resumen

Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica sobre la inclusión académica de estudiantes con discapacidades psicosociales en casos contextuales de Latinoamérica. También, se recapitularon los fundamentos que se validaron bajo el protocolo PRISMA, sobre dieciocho documentos de base obtenidos en los buscadores institucionales SciELO, Dialnet, Redalyc y Google Académico después de aplicar un proceso de cribado de la información obtenida. Este trabajo permitió generar tres categorías analíticas: 1) las gestiones para atender la discapacidad psicosocial, 2) la relación maestro-alumno y 3) la educación inclusiva. Se logra mostrar que hay consenso sobre la urgencia de superar las definiciones alienadoras de la discapacidad y de la inclusión educativa, si se quiere mejorar la integración social del estudiante con estas condiciones. Se concluye que se deben incorporar nuevos modelos educativos que incluyan la participación de los estudiantes sin importar el tipo de discapacidad. Sin embargo, se es consciente de que los ajustes pedagógicos no establecen un enlace pertinente para estas necesidades de formación, pues existen barreras políticas, académicas, culturales y de infraestructura que dan cuenta de un paradigma de gestión insuficiente para atender el dinamismo de los nuevos modelos educativos, que suelen ser más inclusivos.

**Palabras clave:** discapacidad, psicosocial, instituciones, alumnos, integración, Latinoamérica.

## Abstract

A systematic review of the scientific literature on the academic inclusion of students with psychosocial disabilities in Latin American contexts was conducted. Key findings, validated using the PRISMA protocol, were synthesized from 18 core documents retrieved from institutional databases such as SciELO, Dialnet, Redalyc, and Google Scholar, following a systematic screening process. This study established three analytical categories: 1) management approaches for addressing psychosocial disability, 2) teacher-student relationships, and 3) inclusive education. The results demonstrate a consensus on the urgency of moving beyond alienating definitions of disability and

educational inclusion to improve the social integration of students with these conditions. It is concluded that new educational models incorporating student participation, regardless of disability type, must be adopted. However, pedagogical adjustments remain inadequately linked to these training needs due to persistent political, academic, cultural, and infrastructural barriers, revealing a management paradigm insufficient for addressing the dynamics of more inclusive educational models.

**Keywords:** disability, psychosocial, institutions, students, integration, Latin America.

## Resumo

Realizou-se uma revisão sistemática da literatura científica sobre inclusão acadêmica de estudantes com deficiências psicossociais em contextos latino-americanos. Foram recapitulados fundamentos validados mediante o protocolo PRISMA, a partir de 18 documentos base obtidos em motores de busca institucionais como SciELO, Dialnet, Redalyc e Google Acadêmico, após um processo de triagem da informação. Este trabalho permitiu gerar três categorias analíticas: 1) gestões para atendimento à deficiência psicossocial, 2) relação professor-aluno e 3) educação inclusiva. Evidencia-se que há consenso acerca da urgência em superar definições alienantes da deficiência e da inclusão educacional se o objetivo for melhorar a integração social do estudante com essas condições. Conclui-se que é necessário incorporar novos modelos educativos que incluam a participação dos estudantes, independentemente do tipo de deficiência. No entanto, reconhece-se que os ajustes pedagógicos não mantêm uma vinculação pertinente a essas necessidades formativas, devido à existência de barreiras políticas, acadêmicas, culturais e de infraestrutura, revelando um paradigma de gestão insuficiente para responder ao dinamismo de novos modelos educativos mais inclusivos.

**Palavras-chave:** deficiência, psicossocial, instituições, alunos, integração, América Latina.

## INTRODUCCIÓN

Aproximadamente el 15 % de las personas en el mundo tienen algún tipo de discapacidad (OMS, 2020). Según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de Colombia (DANE, 2018) y el reporte del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018), la prevalencia nacional de personas con discapacidad es del 7,1 %, levemente superior para los hombres. Esta representación censal se enmarcó bajo la perspectiva del enfoque biopsicosocial, centrado en las limitaciones permanentes en las actividades.

En Latinoamérica, la gestión de la educación inclusiva se incorpora gracias a los objetivos de las agendas políticas de los gobiernos de la región, que se han centrado en mejorar los indicadores de cobertura. Pero tradicionalmente se han presentado problemas que denotan debilidades en esta gestión (Fajardo, 2017), y actualmente persisten las dificultades para consolidar este fundamento, lo que repercute negativamente en estas poblaciones históricamente marginadas o excluidas (Camargo *et al.*, 2023). Valdés *et al.* (2023b), por ejemplo, encontraron que en Chile las disposiciones gubernamentales se orientan desde la “Nueva Gestión Pública”, enmarcada en el modelo neoliberal, que sustenta y promueve una noción de la gestión propia del sector privado, basada en indicadores cuantificables, tendiente a centrarse en los resultados y que favorece la competencia. Como lo expresan estos autores, es “un estilo managerial de dirección” (Valdés *et al.*, 2023b, p. 124). Esto plantea el reto de consolidar el derecho a la educación, pues existe la necesidad de incorporar estrategias tendientes a revisar y a superar los términos de la desigualdad, sobre todo en el ámbito educativo, donde es urgente incluir posturas pedagógicas que permitan abrir nuevos escenarios, más flexibles, para la educación (Quintero, 2020).

En la academia se han propuesto diferentes conceptualizaciones de la inclusión, pero sus orígenes se sitúan a partir de los postulados de la UNESCO (2008), que la entiende como la promoción de un modelo educativo para todos sobre un criterio capaz de satisfacer las necesidades de aprendizaje esenciales para vivir y para establecer un bienestar colectivo adecuado para los participantes que integran un colectivo de educación formal. En este sentido, la Declaración de Salamanca ubica esta concepción como un elemento práctico para el desarrollo de modelos educativos que permitan dirigir las políticas y las gestiones inclusivas con una mediación que vincule a todos los niños y los adolescentes (UNESCO, 1994).

Desde otra perspectiva, Bell *et al.* (2022) resaltan que la inclusión educativa hace énfasis en atender las demandas formativas especiales, referidas a programas que incluyen la participación de las comunidades marginadas, promoviendo una participación que responda a los factores de segregación cultural, de tal manera que los alumnos sean los protagonistas de la interacción dentro de los entornos escolares, al promover una adaptación no traumática, gracias a que la gestión formativa logra superar los estigmas tradicionales de la enseñanza.

Igualmente, para Valdés *et al.* (2023a), la presencia de múltiples enfoques y perspectivas de desarrollo en torno a la inclusión educativa da cuenta de su validez y su actualidad. Por un lado, existen aquellos sectores que la consideran desde una visión macro, debido a la magnitud de sus aportes de gestión y a la delimitación de las políticas educativas, y por otra parte, la posición micro responde a las prácticas laborales de los maestros, que deben generar aportes para el diseño de modelos didácticos inclusivos.

A su vez, Díaz *et al.* (2021) muestran cómo la definición de la discapacidad psicosocial en el contexto de los problemas de inclusión adopta conceptos, categorías y argumentos de la medicina moderna, modelo que asume que la discapacidad es un problema del individuo, resultado de una enfermedad mental o de alguna alteración en sus indicadores de salud, que requiere de un tratamiento o de rehabilitación para que este pueda adaptarse de nuevo a la sociedad. Asuntos como este han llevado a que los docentes de las instituciones educativas obliguen a los padres a mostrar un certificado médico donde se especifique el diagnóstico de los niños, “como si las clasificaciones médicas resolvieran los problemas de la enseñanza” (Cobeñas y Grimaldi, 2021, p. 125). Esto implica, como lo mostraron García *et al.* (2023), añadir más barreras que limitan la inclusión y las interacciones de las personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta la problemática de la inclusión educativa para los estudiantes con discapacidad psicosocial en Latinoamérica, Reina y Viveros (2023) señalan que en la región se han convenido condiciones de trabajo didáctico para mejorar el acceso al sistema educativo en las comunidades, gracias a la lucha por darles continuidad a los modelos de gestión bajo la ejecución de políticas para traspasar las barreras sociales. Sin embargo, los esfuerzos no logran mostrar grandes avances. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019), en su agenda para 2030, estipula la necesidad de superar los niveles bajos de inclusión, de modo que los países miembros

tengan que garantizar el acceso unificado en todos los esquemas formativos, para superar las diferentes barreras de exclusión, demostrando una disposición de trabajo global producto de las gestiones internacionales. Por ende, se sugiere la necesidad de ahondar en el análisis de los modelos formativos y las prácticas educativas contemporáneas para integrar a los estudiantes con discapacidad psicosocial con sus semejantes, partiendo de una dinámica especial de participación que mantenga el equilibrio en los procesos académicos (Palacio, 2022; Quejada y Robles, 2024).

Como puede notarse, los adelantos estratégicos sobre esta temática son esfuerzos sustanciales para mejorar las condiciones de vida de millones de estudiantes que viven con esta condición, por lo que se hace urgente analizar la literatura y comprender cómo se encuentra actualmente la cuestión de la inclusión educativa en Latinoamérica.

En este sentido, el presente trabajo es producto de una investigación doctoral en psicología que tiene como propósito comprender, desde el modelo social de la discapacidad, cómo se entienden las experiencias de inclusión de los estudiantes con discapacidad psicosocial en las instituciones educativas públicas de la región del medio y el y bajo Sinú, en el departamento de Córdoba, Colombia.

## METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este proceso investigativo, se propuso una investigación cualitativa, de nivel descriptivo (Hernández *et al.*, 2014), y para este producto específicamente se planteó una técnica de revisión sistemática de la literatura, enfocada en analizar y sintetizar datos disponibles en diferentes repositorios, con el fin de aumentar la validez técnica de las conclusiones generales del trabajo, de conformidad con los estudios que atienden las necesidades características de este proceso (Sandoval, 2024), y se procedió a fichar los trabajos sobre la inclusión educativa para los estudiantes reportados con discapacidad psicosocial.

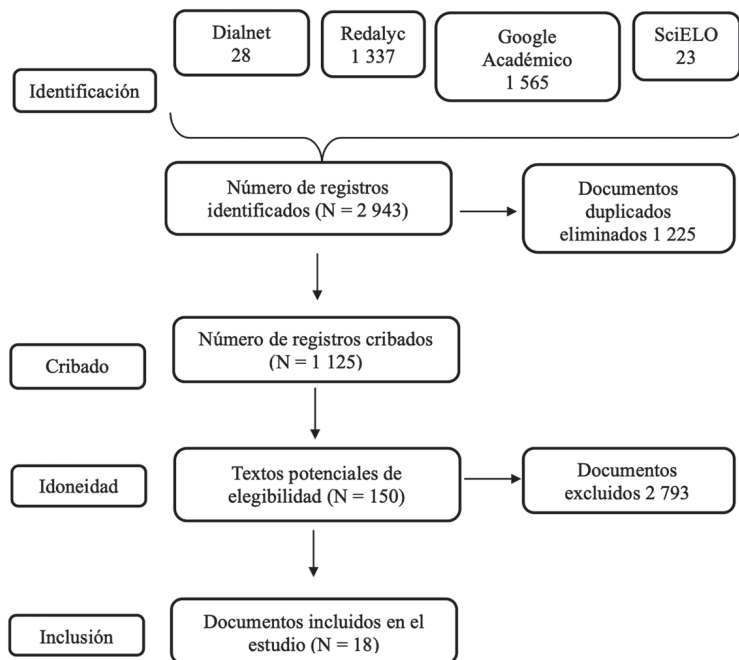
La búsqueda mediante diferentes gestores de consulta, como SciELO, Dialnet, Google Académico y Redalyc, arrojó información amplia, proveniente de recursos bibliográficos reconocidos en el medio académico como fuentes fidedignas de información, aparte de que son accesibles para los investigadores. Las palabras clave que se utilizaron son *discapacidad psicosocial* e *inclusión escolar*, las cuales delimitan un rango de búsqueda sobre publicaciones pertenecientes a los años 2020 hasta 2024.

Entre los criterios de selección de información se tuvieron presentes artículos, tesis de grado e informes de resultados que atienden a la temática propuesta sobre los estudiantes del contexto latinoamericano, redactados en el idioma español. En cuanto a los criterios de exclusión de la literatura científica, no se tomaron en cuenta libros, resúmenes de congresos ni investigaciones que no fueran afines con la temática expuesta, ni tampoco documentos por fuera del contexto latinoamericano.

Los documentos seleccionados se sistematizaron mediante una matriz de registro documental sustentada en la estrategia metodológica PRISMA, ideal para generar predicciones sistemáticas de consulta bibliográfica. Para este caso se delimitaron datos correspondientes a los autores, el título y el año de publicación, junto a las categorías analíticas *tipo de capacidad psicosocial, relación alumno maestro y educación inclusiva*.

## RESULTADOS

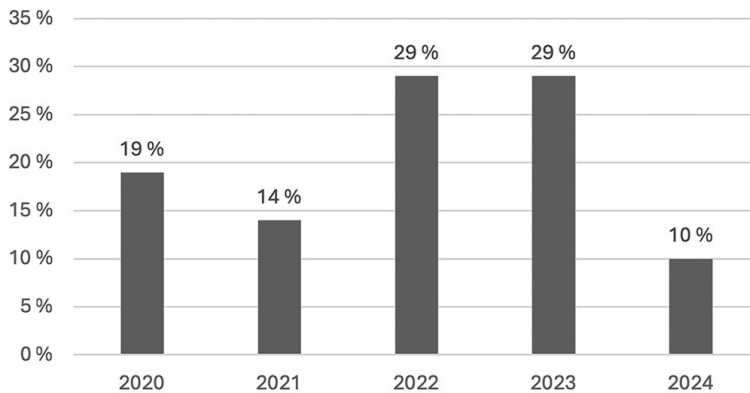
En principio, los registros de búsqueda arrojaron 2 943 elementos conforme a las palabras clave definidas para este proceso. Después, se aplicó un cribado mediante la segmentación analítica de los títulos con el enfoque investigativo, eliminando 1 700 referencias duplicadas. Luego se descartaron 1 225 estudios, tras revisar en detalle los resúmenes y constatar que no cumplieran con el propósito de la investigación, para dejar preseleccionados 150 estudios. Posteriormente, se ejecutaron los criterios de inclusión y exclusión para todos estos documentos, hasta que quedaron 18 investigaciones. El proceso de cribado de la búsqueda sistemática se detalla en la figura 1.



**Figura 1. Esquema de búsqueda sistemática**

Fuente: elaboración propia.

La mayor cantidad de informes publicados corresponde a los años 2022 y 2023; además, estos trabajos mantienen el 29 % de la frecuencia de divulgación e hicieron ingentes esfuerzos por entender la problemática planteada. Por otra parte, en el año 2020 se obtuvo el 19 % de los documentos consultados, dejando lugar luego al año 2021, con el 14 %, y al 2024, con el 10 % de los elementos adscritos a este proceso, comprendiendo la importancia de estudiar el manejo de las enfermedades psicosociales (ver figura 2).



**Figura 2. Relación entre los años de publicación**

Fuente: elaboración propia.

Sobre esta proporción es importante aclarar que el 71 % de los archivos de consulta corresponde a artículos de revistas indexadas y el 29 % a proyectos de grado de diversas universidades del contexto latinoamericano, donde se alojaron estos documentos.

En relación con los artículos que se analizaron, se pueden distinguir las funciones del modelamiento comprensivo de la capacidad humana para atender desafíos de la vida en torno a los contextos en los cuales es difícil coordinar las dinámicas académicas, de tal manera que los docentes deben estar dispuestos a comprender las necesidades de sus alumnos, que en cierto modo logran favorecer la ejecución de la inclusión educativa. Todo esto, mediante una acción enfocada en superar las barreras prácticas del desarrollo, que emergen por la optimización de los elementos pedagógicos, cuando se busca incentivar un aprendizaje significativo y disminuir las limitaciones de la interacción negativas, incorporando estrategias didácticas más exitosas en estos procesos.

## CONTEXTUALIZACIÓN A PARTIR DE LA CONSULTA BIBLIOGRÁFICA

El estudio de Arenas y Melo (2021) es enfático al exponer la importancia de comprender las visiones de la discapacidad psicosocial, habitualmente teñidas de un estigma que puede proyectarse negativamente en la labor docente. Se requiere cuestionar tal paradigma dado que puede afectar tanto el desarrollo emocional como la conducta del estudiante. Sobre esta visión, los autores señalados fijan un vínculo entre la discapacidad social que surge del desconocimiento empático del contexto cultural y la aparición de expresiones personales negativas, resultado del entorno social.

Por otra parte, la educación inclusiva se enfoca en transformar los modelos tradicionales de las prácticas pedagógicas con la intención de preservar la diversidad participativa de los estudiantes (Paz, 2020). Para Sarmiento (2023), este enfoque hace énfasis en la necesidad de incorporar un modelo inclusivo conveniente para transformar los esquemas educativos desactualizados y para estipular una oferta pertinente para toda la comunidad estudiantil. Se enfoca en superar las barreras de aprendizaje que se van presentando a lo largo de la vida del aprendiz, y busca implementar estrategias didácticas que incentiven la participación del alumnado durante el desarrollo de la temática que se va a trabajar, sobre todo con los participantes que tienen dificultades para la integración social, que por lo regular tienen limitantes personales que impiden consolidar la adquisición del nuevo conocimiento. De lo que se trata es de acompañarlos en el proceso de aprendizaje y de hacer todo lo pedagógicamente posible para que no se excluyan del sistema escolar.

Hoy por hoy, la discapacidad psicosocial se considera una consecuencia del entorno social en el que se desenvuelven los sujetos que la experimentan. Según la ONU (2022), los alcances de este problema parten, efectivamente, de un trastorno mental que padece alguien, pero cuyos efectos dentro de los grupos sociales y en sus interacciones son negativos, debido a un proceso inefectivo de inclusión que genera, lamentablemente, la marginación. Como lo plantea Cerón (2023), hay una condición de vida alterada doblemente: en primer lugar, por la condición de salud que se padece, y segundo lugar, por factores externos que involucran la integridad de las personas, sobre todo en sus vínculos sociales.

Cabe resaltar que no todas las discapacidades psicosociales son iguales. Arenas y Melo (2021) muestran que los contextos sociales usualmente

hacen más visibles o resaltan más el espectro autista, la afeción bipolar y enfermedades relacionadas con traumas o factores clave como el estrés, los trastornos neurocognitivos y la adicción a desarrollar ciertos impulsos de conducta negativos.

De allí que el asombro o la extrañeza que expresan los maestros, los compañeros y la población en general, y que conducen a la exclusión, surjan dentro del entorno cotidiano del individuo durante cualquier fase de la vida, e incidan directamente en las interrelaciones con los otros seres humanos (Adame *et al.*, 2023), en la medida en que el afectado entiende que lo observan de manera negativa. Las particularidades de estas vivencias demuestran que la discapacidad psicosocial se asocia con el estado anímico, con sentimientos de tristeza durante ciertas situaciones de la vida o preocupaciones excesivas que le dificultan al afectado mantener un orden mental apropiado para las interacciones sociales (Terán *et al.*, 2024). Pese a ello, es posible diferenciar, en las múltiples formas de la discapacidad, los aspectos del desarrollo neurológico que parten de una predisposición genética que llega a dificultar la comunicación entre los individuos, y otros que afectan múltiples campos del desarrollo social y que imposibilitan, por ejemplo, el pensamiento crítico del individuo en la interacción social (Adame *et al.*, 2023). El análisis de la información ha demostrado que este segundo tipo de discapacidad es muy poco conocido y estudiado por la academia, porque se asocia con diversas patologías como el trastorno del déficit de atención o los episodios depresivos, que conducen a serios problemas de aprendizaje (Rabanal *et al.*, 2023).

En general, los autores consultados resaltan problemáticas que deben abordarse de forma objetiva dentro de las instituciones educativas. El análisis de tal documentación permitió caracterizar la situación sobre el manejo de la inclusión académica por parte de las instituciones a partir de tres categorías emergentes: la gestión para atender la discapacidad psicosocial, la relación docente-estudiante y las problemáticas alrededor de la educación inclusiva.

## GESTIONES PARA ATENDER LA DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL

Los estudios de la consulta bibliográfica determinaron un compromiso para mantener una asistencia íntegra a la población que presenta estas problemáticas del comportamiento, partiendo de la promoción de gestiones

sociales que involucren a aquellas minorías que están siendo desprotegidas (Cerón, 2023). Dichas medidas enmarcan un plan de desarrollo que las instituciones académicas de Latinoamérica deben replantear, tanto desde el componente antropológico como desde el metodológico, para la apertura de nuevas propuestas escolares que integren con mayor eficacia el diseño curricular con el enfoque inclusivo.

Como afirma Meléndez (2019), lo más usual en Latinoamérica es que la gestión nacional de la atención al personal con discapacidad se haga desde oficinas gubernamentales como los ministerios de desarrollo social, destacándose en todo el continente el apoyo extraordinario de ONG que se ocupan de estas problemáticas. Sin embargo, citando a Ullmann (2017), Meléndez (2019) afirma que en esta región del mundo pocos Estados han logrado consolidar un sistema de información que posibilite el seguimiento a las políticas públicas y conformar un sistema de gestión robusto.

Las tendencias de la educación se empeñan en resaltar cómo las instituciones educativas están gestionando la inclusión, es decir, cómo han venido implementando acciones de mejora con respecto a la intervención pedagógica al estudiante con dificultades de aprendizaje. En una línea de tiempo, debería notarse un adelanto progresivo en la enseñanza y en la sinergia entre la integración escolar y la inclusividad. Ahora bien, Calle y Campillay (2023), desde un enfoque bioético, insisten en que la atención de esta discapacidad debe centrarse en la promoción de los derechos y la autonomía de las personas con discapacidad psicosocial, vinculando a la ciudadanía con un enfoque de derechos humanos. No se trata solo de gestionar, sino de gestionar desde un enfoque preciso.

Por otro lado, Adame *et al.* (2023) explican que el asunto fundamental para situar una formación de calidad, sobre todo para aquellos estudiantes que tienen problemas psicosociales que en muchos casos pueden llegar a ser imperceptibles durante el desarrollo de una sesión habitual de clase, es considerar el estado emocional de los alumnos. Esta propuesta parte de un cuestionamiento relativo a la evolución de la educación inclusiva, pues tal modelo, a pesar de que lleva muchos años en el mundo educativo, no ha logrado incorporar el factor empático sobre las vivencias personales, ni ha podido establecer un modelo de gestión que ayude a comprender el funcionamiento de los círculos sociales cercanos al estudiante con algún tipo de discapacidad, de modo que pueda implementarse una didáctica apropiada para los contextos educativos donde se encuentra esta población vulnerable (Sarmiento, 2023).

Viloria (2022), en cambio, resalta la necesidad de un enfoque de educación especial que configure secuencias formativas que generen una gestión docente con mayor énfasis en las necesidades del niño, independientemente de su nivel de discapacidad. Para abordar la gestión, propone un enfoque teórico centrado en el análisis de la política pública de educación inclusiva, que se implementó a partir de una matriz sectorial inspirada en las ideas de Surel (2008), insistiendo en que actualmente la política pública no tiene las condiciones teóricas exigidas para que su desarrollo sea positivo para la población a la cual buscaba beneficiar. Tales condiciones están relacionadas directamente con dos principios metafísicos que propone Surel (2008): el de enseñar todo a todos, inspirado en Comenio, y el de las necesidades educativas especiales. Ambos principios se pierden en el ejercicio diario de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad psicosocial, con lo cual el aula se convierte en un espacio revictimizante, donde se tergiversan los derechos y la desigualdad, y la exclusión se vive bajo diversos nombres, acciones y omisiones.

Estas incomprendiones y estos desaciertos a la hora de intervenir pedagógicamente a esta población obligan a las naciones a enfocarse en fortalecer los procesos de inclusión, sobre todo de aquellos alumnos con problemas psicosociales. Estos reconocimientos son fundamentales para mantener una proximidad conceptual sobre las temáticas que se estén abordando dentro del aula de clase.

En este sentido, puede concluirse que no hay un sistema de gestión unificado para atender la discapacidad psicosocial en Latinoamérica, y que ni siquiera hay un esquema conceptual o teórico compartido que permita acercarse y trabajar desde un mismo paradigma. Son múltiples las propuestas y queda aún un fuerte trabajo para evaluarlas y para encontrar pautas que permitan elaborar un modelo de gestión que repercuta positivamente en la población estudiantil que padece de esta discapacidad.

## RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

Sin lugar a duda, no puede pensarse en la inclusión educativa sin pensar en la relación docente-estudiante y, como un fenómeno complejo (Morin, 2011), en la serie de imbricadas relaciones que se establecen en el ámbito del centro escolar. De allí que Solís y Arroyo (2022) insistan en recalcar que la relación del docente con sus estudiantes, específicamente en lo

que se refiere a sus actitudes, es un factor clave para alcanzar cualquier nivel de logro en este proceso.

Por su parte, Escarbajal *et al.* (2020) muestran cómo con la aplicación del cuestionario ACADI (*Autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión*) en las instituciones escolares pueden revelarse aspectos que reflejan el contexto escolar: los pensamientos y las creencias, los recursos, los resultados y los procesos educativos, lo cual da cuenta de la relación entre lo que los docentes creen y lo que efectivamente pasa en el centro escolar. Al respecto, sus resultados muestran la necesidad de renovar ciertas experiencias académicas negativas, pues los docentes, si bien tienen una preocupación por la inclusión de sus estudiantes y manifiestan que son conscientes de lo importantes que son el respeto y la tolerancia entre los aprendices, aún incluyen prácticas que marginan el desarrollo académico de aquellos estudiantes con limitantes psicosociales, por lo que se requiere trabajar más en esos aspectos.

La consulta bibliográfica permite observar cómo en otras instituciones pequeños detalles en las actitudes de los docentes, que parecen obedecer a la protección de esta población, pueden originar la exclusión. Castillo *et al.* (2024), por ejemplo, explican que usar tapabocas para no transmitir posibles virus dejó por fuera del aprendizaje a la población con discapacidad auditiva, que no podía leer los labios de los docentes. Un asunto tan sencillo, que no analizaron previamente los docentes, se convirtió en un acto excluyente para un número importante de estudiantes de una institución de educación superior.

Sarmiento (2023) empieza por reconocer la educación inclusiva como un enfoque transformador. Trabajar desde este enfoque implica transformar las políticas públicas y las prácticas pedagógicas y didácticas; transformar las relaciones entre estudiantes y docentes y, en general, transformar la cultura excluyente que caracteriza a Occidente. La búsqueda de la supresión de las barreras del aprendizaje para todos es su meta. Desde su perspectiva, la noción de inclusión se convierte en un eje central del análisis de la discapacidad psicosocial, al punto en que puede concebirse esta categoría como “una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del entorno y de sus patologías psicosociales, entre ellas, la opresión, la injusticia social, la exclusión y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos” (Sarmiento, 2023, p. 1).

Estudiar esta problemática solo tiene sentido si se tiene en cuenta a los actores que intervienen en ella; por eso, es fundamental centrarse en la relación docente-estudiante. Ser capaces de adoptar el rol de tutores en algunos momentos y asumirse como pares en otros es una labor del docente que trabaja desde este enfoque. Debe ser experto en el aprendizaje dialógico, usar las tertulias dialógicas, el aprendizaje del servicio, evaluar desde la perspectiva inclusiva e implementar los contratos de aprendizaje y una gama de acciones distintas a las de la educación tradicional, que repercuten positivamente en la inclusión y la atención a la diversidad.

Estudios como los de Cañabate y de la Herrán (2021) se centran en preguntar directamente al estudiante con discapacidad social sobre sus sensaciones, sus emociones y su sentir. La mayoría de las respuestas apuntan hacia una percepción positiva, pero se siguen presentando casos en los que se nota la exclusión, sobre todo por el desconocimiento de la noción de discapacidad social. Sin embargo, el estudio revela también que para resolver este tipo de problemáticas no se puede avanzar si no hay una relación de ayuda entre las partes intervinientes: la familia, la sociedad y la escuela. Por último, sobresale la categoría de la confianza como un elemento imprescindible para que pueda mejorarse la posibilidad del aprendizaje y, sobre todo, la calidad de vida de la población en mención.

Vélez y Manjarrés (2020) concluyen que las formas de educación como la inclusiva tienen dos grandes responsabilidades: la social, dado que impulsa el cambio del contexto a partir de valores inclusivos y educativos, y la “educativa, por cuanto debe aportar a una educación de calidad para todos, que se concreta en políticas, prácticas y culturas en la escuela inclusiva” (p. 289). Pero nada de ello se hace realidad si no existe una nueva relación estudiante-profesor en la que este último implemente una nueva gestión que responda a las necesidades académicas del estudiante, y conciba un modelo inclusivo que parta directamente de la necesidad de ubicar a los niños y las niñas, con acercamientos técnicos, frente a sus limitaciones, para diseñar estrategias curriculares acordes con sus necesidades de inclusión (Córdoba *et al.*, 2023).

En el mundo del aula, la inclusión educativa es una experiencia compartida, entre el docente y el estudiante, que plantea una actividad generalizada para incorporar las oportunidades de desarrollo del aprendiz con dificultades, retomando elementos del currículo vigente para beneficiar a todos los educandos (Viloria, 2022). Se habla entonces de la necesidad de

referir indicadores didácticos que otorgan la posibilidad de tratar a un alumno con algún tipo discapacidad de forma más sutil y sensible, mediante gestiones especializadas, que implican plantear adaptaciones curriculares para validar la impartición de una cátedra académica asociada a una comunicación colectiva, superando los estigmas de un trabajo individualizado que permita mejorar las condiciones académicas actuales (Espinosa *et al.*, 2021). La discapacidad psicosocial muestra la urgencia de cambiar los paradigmas de la escuela y de renovar el currículo tradicional elaborando adaptaciones estratégicas que deben partir de una interpretación efectiva del contexto del estudiante. Es incuestionable y está suficientemente documentado, como indican Marulanda y Sánchez (2021), el hecho de que aún muchos docentes siguen teniendo ideas propias del modelo médico-rehabilitador, que se convierten en un impedimento para establecer relaciones más productivas para el aprendizaje del estudiante, dado que este enfoque tiende a ver el asunto como un déficit o como una carencia propia del aprendiz.

Todo esto indica que las escuelas de Latinoamérica deben propender hacia una escolarización guiada por un sistema capaz de superar el modelo convencional de la enseñanza al estudiante diferente, que logre hacer comprender la importancia de la identidad personal del aprendiz y que involucre a todos los actores que intervienen en el sistema.

## EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión en la educación parte de una visión didáctica que incorpora disposiciones académicas para alcanzar resultados efectivos en un procedimiento formativo que puede incluir a una comunidad minoritaria que viene presentando problemas (Paz, 2020). Esto abarca el manejo de aspectos cotidianos que obedecen a las necesidades humanas relacionadas con ciertos problemas sociales, como los de la salud en general, dentro de un aula convencional, asociados con el complemento entre el docente y el estudiante; así mismo, incluye una conceptualización lo más clara posible, que impida caer en contradicciones, como es usual en estos casos, al implementar el desarrollo académico de las propuestas. Y por supuesto, también abarca el complejo mundo de las habilidades y las competencias del maestro, para entender el problema y buscar una solución conveniente para el caso (Sarmiento, 2023).

La mayoría de los estudios consultados tiene el compromiso de apoyar el trabajo para la corrección de las conductas disociales, partiendo de

diferentes asignaciones conceptuales plasmadas en el caso. Si se revisan los argumentos de Arenas y Melo (2021), existe una segmentación de la enseñanza que impide que la población objeto de estudio tenga buenos niveles de aprendizaje. A su vez, dada la variedad de contenidos curriculares que existe en las instituciones educativas, se requiere incorporar el apoyo de la comunidad docente y académica para llegar a acuerdos y esclarecer los conceptos, las categorías y las teorías que se están ofreciendo al alumnado con problemas de interacción social.

La revisión teórica en este contexto es escasa y, como se evidenció durante el cribado de los documentos seleccionados para este estudio, pocos informes se han enfocado directamente en abarcar este cuestionamiento. Aunque sí hay trabajos que se aproximan a la necesidad de moldear un enfoque empírico que enfrente muchas predisposiciones participativas, de tal modo que se puedan disminuir las barreras comunicativas negativas, como principal elemento que dificulta la posibilidad del desarrollo de la enseñanza, sobre todo a alumnos de difícil manejo con respecto al desarrollo de las relaciones humanas (Sagredo *et al.*, 2020).

Otro factor que obstaculiza la educación inclusiva son las actitudes (Córdoba *et al.*, 2023), entendidas como percepciones de la realidad que se manifiestan con conductas y juicios evaluativos sobre objetos, acciones o valores, y cuya prevalencia tiene una incidencia directa en las relaciones sociales. Es común encontrar en las instituciones educativas a integrantes de la comunidad que con pequeños gestos o palabras hacen sentir mal al otro, olvidando que existe una población que es supremamente sensible a estas manifestaciones.

Esto representa un reto importante para las instituciones, que deben hacerse cargo de ofrecer una convivencia inclusiva, en unos entornos socio-culturales dispares y complejos como los que encontramos en Latinoamérica, donde existen múltiples niveles de desarrollo social y cognitivo que marcan a las personas, y donde la estratificación de entrada clasifica a grupos y personas, dificultando aún más su inclusión (Meléndez *et al.*, 2023). Sin embargo, Rosero *et al.* (2021) encontraron que cuando los docentes se habitúan a tener estudiantes con discapacidad intelectual en sus salones de clase manifiestan mejores actitudes, que favorecen la inclusión de esta población en las aulas regulares; así mismo, manifiestan que estos estudiantes deben estar en las aulas regulares, de modo que su proceso de socialización no se vea afectado, y reconocen que el apoyo de los especialistas en la insti-

tución, la asesoría de los centros especializados y el acompañamiento comprometido de los padres y otros familiares es fundamental.

Ahora bien, es pertinente recordar, como lo hace Cruz (2021), que la categoría de la inclusión educativa surge de la mano de políticas públicas educativas elaboradas bajo una racionalidad instrumental, económico-liberal, que si bien “ha posibilitado la inclusión de algunas identidades, sigue invisibilizando otras” (p. 91). Díaz *et al.* (2020) también reconocen que hay fuertes debilidades en las investigaciones sobre esta problemática realizadas en países como Colombia, dado que se centran en la “correcta inserción educativa” (p. 267) de la población en condición de discapacidad, olvidando que esta es una perspectiva que tiene como centro la adaptación al mundo escolar de todos los aprendices.

Por ende, el camino hacia la inclusión requiere de una práctica asociada a los contextos académicos basada en la necesidad de adaptar las interacciones de la sociedad bajo una dinámica que involucre una gestión formativa acorde con los principios propios de la inclusión. En otras palabras, es formando en el discurso de la inclusión a la sociedad en general como se podrá tener una escolarización inclusiva. Parafraseando a Salcedo (2014): formar a la sociedad para educar al escolar y educar al escolar para formar a la sociedad.

## DISCUSIÓN

El objetivo de este artículo fue exponer una revisión sistemática de la documentación sobre la inclusión educativa de estudiantes que presentan discapacidad psicosocial en instituciones académicas del contexto latinoamericano. Eventualmente, se pudo analizar una importante cantidad de publicaciones relevantes, donde los hallazgos plantean unos adelantos de la gestión estratégica docente para consolidar con mejor efectividad los procesos de enseñanza.

La relevancia de las consultas de los documentos de base, obtenidos entre el año 2020 y el año 2024, muestra una tendencia continua de las publicaciones, en especial durante los años 2022 y 2023. Es difícil encontrar estudios asociados a las palabras clave que se referenciaron durante los procesos de búsqueda, junto al cribado de la información. Aunque se ha ido aumentando la predisposición institucional del continente para promover la inclusión educativa, se deben realizar mejores esfuerzos para mejorar las

condiciones de vida de los estudiantes que están teniendo dificultades para mantener la estabilidad de su aprendizaje.

La discapacidad psicosocial, además de ser una condición individual asociada a un trastorno interno del desarrollo personal (Cerón, 2023), requiere de manera imprescindible que las instituciones cuenten con un sustento terapéutico dentro de sus programas de formación, guiado por estrategias académicas adaptadas para mejorar la mente y los comportamientos de los estudiantes, y responder con precisión a las dificultades en la interacción con el entorno social, basándose en los criterios que abarcan las enfermedades que restringen el desarrollo efectivo del estudiante (Espinosa *et al.*, 2021). En este sentido, la comunidad académica debe involucrarse para evaluar a la población con estos problemas y diseñar estrategias de enseñanzas más efectivas, pero adaptándolas al desarrollo de cualquier clase, sin importar cuál sea la lección específica que se va a impartir.

Otro cuestionamiento radica en el manejo de la interacción social con respecto a la escasa relación de la salud mental y los fundamentos de la discapacidad psicosocial (Arenas y Melo, 2021). Esta ausencia de información aumenta la segregación cultural de aquellas personas que tienen un trastorno emocional, ya que, a pesar de que existen esquemas regulatorios, no se distinguen estrategias convenientes que prioricen la densidad de los casos. De ahí la necesidad de aplicar estrategias que prioricen el tema y que fomenten la formación docente, manteniendo la relevancia contextual de la institución para diseñar un compendio curricular adecuado para toda el aula de clase, y más importante aún, para promover la participación sin que importe la condición personal.

Las publicaciones revisadas a lo largo de este estudio tienen una recurrencia metodológica de orden cualitativo, con una prevalencia de la entrevista y la observación participante como las principales técnicas de investigación para recoger información. Ello permitió notar que las percepciones estudiantiles indican que se requiere de una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a la recurrencia de las exclusiones que se presentan actualmente en la región. A pesar de los grandes esfuerzos de los maestros por frenar estos sucesos, es imprescindible recibir más apoyo gubernamental en términos de la inversión para la adquisición de recursos, así como de la capacitación continua en el manejo de este tipo de situaciones.

En cuanto a los factores de orden psicológico y regionales, la auto-determinación del empoderamiento académico demuestra que estas dificul-

tades pueden superarse si se mantiene un enfoque guiado en la asistencia integral, para propiciar una regulación definida en la resolución de problemas (Calle y Campillay, 2023). Evidentemente, los planteamientos requieren de un enfoque que mejore la calidad de vida de los escolares y los entornos educativos en los que se desenvuelven, permitiendo cada vez más que esta población tome sus propias decisiones con respecto al desarrollo de su proceso educativo. Ello será posible si la comunidad académica logra establecer vínculos claros y definidos entre la inclusión educativa y los modelos pedagógicos (Palacio, 2022), regidos ambos por estándares internacionales que desde ya reconocen las capacidades de las personas que presentan discapacidades psicosociales (Cordoba *et al.*, 2023).

## CONCLUSIONES

Se evidencia un avance sutil en el acceso a los procesos académicos de calidad para gestionar la lucha contra las discriminaciones a causa de la discapacidad psicosocial en América Latina, del cual se deriva un precedente conceptual insuficiente para la caracterización y la fundamentación de un enfoque multidisciplinario soportado en la garantía del acceso a oportunidades guiadas para mejorar las prácticas educativas con alumnos que intentan superar sus limitaciones para la interacción social. Esta problemática demanda exponer intervenciones continuas de diversos actores del contexto educativo, como los núcleos familiares, los maestros, los directivos académicos, los compañeros de clase, los gobiernos del mundo y las ONG.

Se reconoce una discapacidad que es necesario delimitar, razón por la cual el discurso y las prácticas inclusivas deben ser más fuertes, sobre todo con respecto a la necesidad de otorgar apoyos sustanciales para aprender sobre el manejo de la autodeterminación de las decisiones que permitan mantener un control óptimo de la vida. Es por eso por lo que la capacidad del estudiante es determinante para generar oportunidades adaptativas que, a su vez, permitan formalizar una enseñanza pertinente para el eje situacional real de ese estudiante.

Las definiciones de la discapacidad psicosocial en función de la inclusión académica han ido cambiando durante los últimos años, y se percibe una flexibilidad adaptativa de los sistemas educativos, que toman definiciones de uno y otro lado, y que no logran estructurar un modelo educativo que sirva para enfrentar eficientemente la discapacidad psicosocial, por lo

que en gran parte de Latinoamérica el progreso es aún demasiado lento. Prácticamente, las barreras inclusivas para esta población se sostienen en las instituciones regidas por el componente tradicional de sus esquemas curriculares, y es importante unificar los esfuerzos para desarticular las posiciones ortodoxas que impiden ajustarse a nuevos enfoques formativos que abarquen prácticas inclusivas para una comunidad estudiantil segregada por sus problemas sociales. Quizás sea hora de escuchar a Flor *et al.* (2023) cuando analizan la gestión directiva de la educación inclusiva. Los investigadores, luego de comparar las dos perspectivas más comunes en Ecuador, concluyen que, si bien tienen trasfondos distintos, es el momento de ponerlas en sintonía, de ponerlas a dialogar y tender puentes que permitan que la población en condición de discapacidad realmente logre desarrollar sus ideales de vida buena.

## REFERENCIAS

Adame, D., Hernández, A. y Hernández, J. (2023). *Prevalencia de la discapacidad psicosocial en la FUCS*. [Tesis de grado]. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Arenas, A. del P. y Melo, D. E. (2021). Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. *Hacia la Promoción de la Salud*, 26(1), 69-83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2021.26.1.7>.

Bell, R. F., Orozco, I. I. y Lema, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Uniandes Episteme*, 9(1), 101-116.

Calle, A. y Campillay, M. (2023). Una mirada bioética a la representación social de la discapacidad psicosocial. *Revista de Bioética y Derecho*, (58), 165-185. <https://doi.org/10.1344/rbd2023.58.42406>.

Camargo, D. A., Delgado, J. V., García, V., Estupiñán, L. M., Medina, P. M., Muñoz, F. y Torres, L. E. (2023). Estado del arte de la investigación en discapacidad y actividad física en Sudamérica. Una revisión narrativa. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (48), 945-968.

Cañabate, E. J. y de la Herrán, A. (2021). ¿Qué opinan los alumnos con discapacidad intelectual sobre la educación inclusiva? *Revista Boletín REDIP*, 10(6), 110-125.

Castillo, G., Romero, M. J. y Rodríguez, V. (2024). Estrategias y desafíos en la atención a la discapacidad psicosocial en el ámbito universitario. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 18(1-2), 233-256.

Cerón, S. (2023). Una mirada a la discapacidad psicosocial en el marco de la educación inclusiva en Colombia. *Germina*, 5(5), 29-41.

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la educación inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 104-162). Edulp. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>.

Córdoba, M. C., Solís, Y. S. y Ulchur, A. M. (2023). *Barreras actitudinales en el proceso de inclusión educativa*. [Tesis de grado]. Fundación Universitaria de Popayán.

Cruz, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoame-*

*ricana de Estudios Educativos*, 51(1), 91-118. <https://doi.org/10.48102/rllee.2021.51.1.200>.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>.

Díaz, A., Bravo, C. y Sierra, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 de 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290.

Díaz, R. M., Yerga, M. D. y Serrato, M. M. (2021). Mediación, discapacidad y trabajo social: una revisión sistematizada. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 299-323.

Escarbajal, A., Corbalán, P. y Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 361-382. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>.

Espinosa, J. H., Llado, D. M. y Navarro, M. A. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT*, 16(1), 116-135. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-78582021000200116](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582021000200116).

Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de América Latina: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>.

Flor, J. A. y González, L. M. (2023). Teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva. Revisión crítica de la literatura y sugerencias para investigaciones futuras. *Ciencia y Educación*, 4(8), 49-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8256136>.

García, G. A., Castillo, L. del C., García, M. de L. y Patiño, M. E. (2023). Intervenciones al cuidador familiar del niño con discapacidad intelectual: revisión integrativa. *Horizonte Sanitario*, 22(3), 669-676.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Marulanda, E. y Sánchez, A. (2021). “En mi aula sí se puede”: propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 331-349.

Meléndez, P., Carrera, C., Madrigal, J. y Lara, Y. I. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 105-125. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124>.

Meléndez, R. E. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 291-319.

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). *La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2022). *Informe mundial sobre salud mental. Transformar la salud mental para todos*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Educación inclusiva*. Oficina Internacional de Educación.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). *Informe mundial sobre la discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>.

Palacio, N. C. (2022). *Sentipensarte. Propuesta de intervención para el fortalecimiento de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad psicosocial de básica secundaria de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez del municipio de Granada, Antioquia*. [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana.

Paz, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>.

Quejada, A. y Robles, D. P. (2024). *Discapacidad psicosocial: entre la formación docente y la educación inclusiva*. [Tesis de grado]. Universidad de Antioquía.

Quintero, L. E., (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>.

Rabanal, H. C., Aguilar, P. V., del Valle, P., Peralta, A. V., Rodríguez, J. y Yupari, I. L. (2023). Características asociadas a la depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios. *Enfermería Global*, 22(3), 152-178. <https://doi.org/10.6018/eglobal.553991>.

Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD). (2018). *Ministerio de Salud y Protección Social*. <https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/promocion-social/Discapacidad/paginas/registro-localizacion.aspx>.

Reina, A. L. y Viveros, K. V. (2023). *Barreras pedagógicas desde el profesorado que limitan la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en Latinoamérica. Una revisión sistemática de literatura*. [Tesis de grado]. Universidad CESMAG.

Rosero, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>.

Sagredo, E. J., Bizama, M. P. y Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>.

Salcedo, H. (2014). *Un pensamiento complejo para un derecho simple*. Ediciones Unaula.

Sandoval, E. A. (2024). Metodología para la revisión sistemática de literatura crítica sobre los desarrollos. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1007-1025. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10546](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10546).

Sarmiento, E. R. (2023). *Estrategias de atención a la discapacidad psicosocial de los estudiantes de la Universidad de Pamplona para el rendimiento académico y social*. [Tesis de maestría]. Universidad Simón Bolívar.

Solís, P. y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81.

Surel, Y. (2008). Las políticas públicas como paradigmas. *Estudios Políticos*, (33), 41-65. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1942/5845>.

Terán, S. A., Páez, R. O. y Pérez, A. M. (2024). Estrategias y desafíos en la atención a la discapacidad psicosocial en el ámbito universitario. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 18(2). <https://intersticios.es/article/view/23877>.

Ullmann, H. (2017). Discapacidad y políticas públicas: avances y desafíos institucionales en América Latina. En R. Martínez (ed.), *Institucionalidad social en América Latina y el Caribe* (pp. 275-299). Publicaciones de la CEPAL.

Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023a). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-128. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>.

Valdés, R., Jiménez, L. y Jiménez, F. (2023b). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053149524>.

Vélez, L. y Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 253-297. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>.

Viloria, M. A. (2022). Inclusión educativa: un análisis desde el enfoque de matriz sectorial. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 166-183. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061112>.