



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Facultad de Psicología

Instituto Universitario de Integración Comunitario (INICO)

Tesis de Doctoral

**Evaluación del Ecosistema Inclusivo,
Familiar y Educativo de las Personas con
Discapacidad en el contexto panameño.**

Brizeida Hernández Sánchez

Director:

José Carlos Sánchez García

Salamanca, 2016



JOSE CARLOS SANCHEZ GARCÍA. Doctor en Psicología. Profesor de la Facultad de Psicología en el Área de Psicología Social. Especialista en Psicología de los grupos y las organizaciones. Universidad de Salamanca.

CERTIFICA:

Que el presente trabajo de investigación titulado “**Evaluación del Ecosistema Inclusivo, Familiar y Educativo de las Personas con Discapacidad en el contexto panameño**”, constituye el trabajo de investigación que presenta Brizeida Hernández Sánchez para optar al grado de Doctor. El trabajo, realizado bajo mi dirección, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica y está en condiciones de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Así dejo constancia en Salamanca, a 14 de Julio de 2016

Fdo: José Carlos Sánchez García

ÍNDICE

Agradecimientos	9
<i>INTRODUCCIÓN</i>	11
<i>CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL</i>	14
1.1.- Antecedentes.....	14
1.2. Planteamiento del problema de investigación	22
1.3. Justificación.....	26
1.4. Relación del tema con los Objetivos	28
1.4.1 Objetivo General	30
1.4.2 Objetivos Específicos	31
<i>CAPÍTULO 2. ECOSISTEMA INCLUSIVO</i>	33
2.1. Escuela inclusiva.....	33
2.1.1. Creando cultura para un proyecto inclusivo global	36
2.1.2. Elaboración de políticas inclusivas en una escuela participativa.....	37
2.1.3. Desarrollando prácticas inclusivas que contribuyan al aprendizaje de todos los estudiantes.....	39
2.2. <i>Curriculum: desde el Diseño Universal de Aprendizaje.</i>	40
2.3. Los profesores y la familia.....	43
2.4 El estudiante constructor del aprendizaje sin etiqueta	44
2.5 Redes de participación en la escuela inclusiva	48
2.6 Hipótesis planteadas	49
<i>CAPÍTULO 3 MARCO METODOLÓGICO</i>	51
3.1 Introducción a la metodología	51
3.2. Población.....	52
3.3. Muestra	53

3.4. Trabajo de campo	54
3.5. Variables de estudio.....	56
3.5.1 Sistema de variables.....	56
3.6. Instrumento	59
3.7. Procedimiento.....	63
<i>CAPÍTULO 4 RESULTADOS</i>	65
4.1. Referidos a los docentes.	65
4.2. Referidos a la familia.....	87
4.3. Referidos a los estudiantes	100
4.4. Referidos a la dirección.....	112
<i>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</i>	132
5.1 Principales Hallazgos y sus implicaciones	133
5.2 Lineamientos futuros	137
<i>CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</i>	139
6.1 Sobre docentes.....	139
6.2 Sobre las familias.....	148
6.3. Sobre los estudiantes	154
6.4. Sobre los directores	157
6.5. Sobre políticas inclusivas.....	161
6.6. Sobre cultura inclusiva	161
6.7. Sobre prácticas inclusivas.....	162
6.8 Recomendaciones	163
<i>CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE UN PLAN DE ACCIÓN</i>	167
Presentación de la propuesta	167
7.1. Caracterización de la Educación Inclusiva.....	168
7.2. Justificación de la propuesta.....	169

7.3. Objetivos estratégicos propuestos	172
7.4. Prioridades: Análisis de la situación en la escuela inclusiva panameña	173
7.4.1 Ámbito prioritario de actuación e implementación de programas	176
7.4.2. Prácticas en aula y adaptaciones curriculares	178
7.4.3. Oportunidades	182
7.4. Amenazas	183
7.5 Propuesta de actualización del Plan Nacional de Educación Inclusiva	184
7.6. Estructura para desarrollar la propuesta	186
7.7. Elementos claves para la propuesta	188
7.8. Proyección.....	189
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	<i>194</i>

ÍNDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS

Gráfica 3. 1 Fase de la investigación	64
Gráfica 4. 1. Regiones educativas y tipo de escuela primaria o secundaria en la que labora el docente	67
Gráfica 4. 2. Relación de frecuencias entre las regiones educativas y el grado o nivel de educación en la que laboran los docentes	68
Gráfica 4. 3. Relación de frecuencias entre las regiones educativas y los años de experiencia de los docentes.....	69
Gráfica 4. 4. Distribución de los intervalos de edad de los docentes según el sexo	71
Gráfica 4. 5. Distribución de los intervalos de edad del docente según regiones educativas.....	73
Gráfica 4. 6. Distribución de la titulación de los docentes según las regiones educativas	74
Gráfica 4. 7. Distribución de años de experiencia del docente según el tipo de escuela.....	75
Gráfica 4. 8. Distribución de la edad según sexo en la escuela primaria	77
Gráfica 4. 9. Distribución de la edad según el sexo en la escuela secundaria.....	77
Gráfica 4.10. Distribución de la titulación de los docentes según tipo de escuela.....	78
Gráfica 4.11. Distribución de la titulación de los docentes según edad.....	79
Gráfica 4.12. Distribución de la titulación de los docentes según el sexo	80
Gráfica 4.13 Relación entre el tipo de discapacidad y nivel académico de las familias	88
Gráfica 4.14. Relación entre el nivel académico de las familias según las regiones educativas ...	90
Gráfica 4.15. Relación entre el nivel académico de las familias según el sexo	91
Gráfica 4.16. Agrupación de las opiniones de las familias relacionadas con los ítems sobre prácticas inclusivas.....	98
Gráfica 4.17 Relación entre tipos de discapacidad según los intervalos de edad de los estudiantes	101
Gráfica 4.18. Relación entre el tipo de discapacidad de los estudiantes según grado o nivel educativos diferentes tipos de discapacidad.....	102
Gráfica 4.19. Relación entre el tipo de discapacidad según sexo del estudiante.....	103
Gráfica 4.20. Agrupación de las opiniones de los estudiantes relacionadas a las políticas inclusivas de sus escuelas.....	106
Gráfica 4.21 Agrupación de las opiniones estudiantes sobre las prácticas inclusivas de sus escuelas.....	108
Gráfica 4.22. Agrupación de las opiniones de los estudiantes sobre la escuela a la que asisten	109
Gráfica 4.23. Años de experiencia de los directores según el nivel educativo en que laboran ..	113
Gráfica 4.24. Nivel educativo en que labora según sexo del directivo	114
Gráfica 4.25. Edad de los directores según niveles educativos en que labora.....	116

Gráfica 4.26. Titulación de los directores según niveles educativos.....	117
Gráfica 4.27. Años de experiencia según sexo del directivo	118
Gráfica 4.28. Titulación académica según sexo del directivo	119
Gráfica 4.29 Agrupación de la opiniones de los directores relacionadas a las políticas inclusivas de sus escuelas.....	122
Gráfica 4.30. Agrupación de las opiniones de los directores sobre prácticas inclusivas	125
Gráfica 4.31 Agrupación de las opiniones de los directores sobre cultura inclusiva	127
Gráfica 4.32. Puntuaciones de los colectivos en las tres dimensiones (vd)	130
Gráfica 7.1 Estructura para desarrollar la propuesta.....	174
Gráfica 7.2. Elementos claves para la propuesta.....	175
Gráfico 7.3 Gráfico situacional	184

Tabla 3.1 Estadística de docentes, centros educativos, estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales	53
Tabla 3.2 Distribución de la muestra por estamento según región educativa	54
Tabla 3.3. Encuestas aplicadas por provincias	56
Tabla 3.4 Operatividad de las variables independiente	57
Tabla 3.5 Operatividad de las variables Dependientes	58
Tabla 4.1. Muestra de docentes según regiones educativas del Ministerio de Educación.....	65
Tabla 4.2. Contingencia según región educativa por años de experiencia de los docentes.....	70
Tabla 4.3. Intervalo de edad de hombres y mujeres docente según tipo de escuela.....	76
Tabla 4.4. Opiniones de los docentes sobre la política escolar inclusiva.....	81
Tabla 4.5. Opiniones de los docentes relacionados a la cultura escolar inclusiva	82
Tabla 4.6. Opiniones de los docentes sobre las prácticas escolares inclusivas. Panamá.....	84
Tabla 4.7. Relación entre el nivel académico de las familias según las regiones educativas	89
Tabla 4.8 Opiniones de las familias sobre educación inclusiva recibida en su escuela	93
Tabla 4.9. Opiniones de las familias sobre la cultura escolar inclusiva	94
Tabla 4.10. Opiniones de las familias relacionadas a las prácticas inclusivas en las escuelas de sus hijos/as	96
Tabla 4.11. Opiniones de los estudiantes sobre con las políticas inclusivas de sus escuelas..	104
Tabla 4.12. Opiniones de los estudiantes relacionados con las prácticas educativas en sus escuelas.....	106
Tabla 4.13. Opiniones de los estudiantes sobre la escuela a la asisten.....	108
Tabla 4.14 Opiniones de los directores relacionadas a las políticas inclusivas de sus escuelas	121
Tabla 4.15 Opiniones de los directores sobre las prácticas inclusivas.....	124
Tabla 4.16 Opiniones de los directores sobre cultura inclusiva	126

Tabla 4.17 Puntuaciones medias en política, cultura y prácticas en los diferentes actores del proceso	127
Tabla 4. 18 Diferencias entre grupos	128
Tabla 4.19 Resultado del análisis de la varianza	129
Tabla 7.1. Ámbito prioritario de actuación e implementación de programas.....	175
Tabla 7. 2. Prácticas en aula y adaptaciones curriculares	177
Tabla 7.3. Oportunidades en la escuela inclusiva	181
Tabla 7. 4. Amenazas en la escuela inclusiva.....	182

Agradecimientos

La realización de este estudio ha sido posible gracias a la colaboración, directa o indirecta, de un determinado grupo de personas e instituciones. Desde aquí quiero hacer extensivo un agradecimiento profundo y sincero a quienes han hecho posible este estudio. En primer lugar, a los centros escolares que abrieron sus puertas y que están siempre en busca de mejorar en recursos, en apoyos y rompiendo barreras. En segundo lugar, a los profesionales de la educación que han colaborado desinteresada y eficientemente; todos merecen una mención especial, por su respuesta positiva para la ejecución de esta investigación, particularmente por su interés por hacer algo para que la escuela sea realmente inclusiva. Mi especial agradecimiento a los docentes, estudiantes, familias y directivos participantes.

Quiero agradecer la inestimable colaboración del Ministerio de Educación, desde la Dirección Nacional de Educación Especial. A la Secretaría Nacional de Discapacidad de Panamá por todo el apoyo recibido. Una mención especial a la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT) por creer y confiar en mí, mi más profundo agradecimiento al Instituto de Formación y Aprovechamiento de los Recursos Humanos (IFARHU).

A su vez quiero agradecer a mi maestro, el profesor José Carlos Sánchez García. No sólo agradecer su experiencia y conocimiento, sino también la alta calidad humana, gracias por permitirme emprender este proyecto tan crucial en mi vida, gracias por todos los conocimientos que he obtenido en este recorrido y fundamentalmente por compartir la pasión de aprender a emprender desde el enfoque social.

Al INICO por la confianza y el respaldo, por ser una inspiración y referente de trabajo con, para y por las personas en situación de desventaja social.

A mi querida familia, que durante este camino ha sido mi soporte y mi razón de ser, gracias por vuestro apoyo incondicional y por esa motivación diaria “no pierdas la ilusión”. Hoy os digo que mi ilusión y amor están aquí intactos.

A todos, gracias.

INTRODUCCIÓN

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad (ONU, 2011). Es evidente que un alto porcentaje tienen enormes dificultades para ingresar, permanecer o egresar a un sistema educativo o para realizarse personalmente. La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debido a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones. (Blanco, 2006; Booth & Ainscow, 2011a).

Por lo anterior, el *Informe Mundial sobre Discapacidad* de la Organización Mundial de Salud y el Banco Mundial (2011) sostiene que las personas con discapacidad tienen más probabilidades de estar sin acceso a la escuela y generalmente ganan menos cuando trabajan. En el Informe se comprobó que en 27 países las personas con discapacidad experimentan desventajas significativas a nivel educativo y, por ende, en el mercado laboral, con una tasa laboral del 44% frente a las personas sin discapacidad, con una tasa laboral del 75%. Esto también lo sostiene Lara & García, (2010).

Por otro lado, las Naciones Unidas reconocen, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, que toda persona tiene los derechos y libertades, sin distinción de ninguna índole. Herramientas legales que sirven de protección para estas personas (Eroles & Fiamberti, 2008), aspecto que comparte la ONU, (2006).

De igual forma, existen múltiples mandatos y normativas como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. (1979) que juntas

buscan mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias.

Asimismo y la más reciente, la Convención sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), destinada a promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, pretende paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y velar por su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural. En el artículo 24 establece que el Estado debe garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad durante la educación primaria, secundaria y el acceso a la universidad.

La educación inclusiva pone el acento en la misma educación. Esto es, el derecho a recibir una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y sin discriminaciones de ningún tipo. Por ello, se busca un sistema educativo que atienda a la diversidad de todos los estudiantes facilitando la participación y el aprendizaje, valorando la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas, ni actuar como si todos los participantes aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad. Por el contrario, debe desarrollar nuevas formas pedagógicas que respondan y tengan en cuenta esa diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes en general, llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos.

El estudio, *Evaluación del Ecosistema Inclusivo, Familiar y Educativo de las Personas con Discapacidad en el contexto panameño*, que aquí se presenta es fruto del esfuerzo y compromiso adoptado como investigadores con el respaldo directo o indirecto de la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS), Ministerio de Educación, Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT). El estudio se concibió como un punto de partida para visualizar a

grandes rasgos la situación de la escuela inclusiva desde la mirada de los docentes, la familia, estudiante y los directivos; contribuyendo así con un informe completo de los resultados manifestado por los trescientos docentes participantes; las cuatrocientos cuarenta y siete familias, los doscientos noventa estudiantes y cincuenta y tres directivos que nos deja una primera caracterización o rasgos de la cultura, la política y la práctica educativas inclusiva en la escuela panameña.

La investigación pretende reconocer el esfuerzo que desde la Política Nacional de Discapacidad (2009) se viene realizando. Esta política sostiene que la educación inclusiva debe garantizar la calidad con equidad social para los estudiantes con discapacidad en Panamá. Los resultados son el sentir de cuatro actores principales del proceso inclusivo, lo que constituye un apoyo a la educación y a seguir impulsando mejores oportunidades educativas para todos.

Este estudio se estructura en siete apartados en los que se detallan cada una de las actuaciones. La primera parte, se presenta el marco referencial, en el que se plasman los antecedentes, el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos. En capítulo segundo se presenta el marco teórico, que busca profundizar sobre la educación inclusiva, la cultura, política, prácticas, la incidencia en docentes, familia y estudiantes y el planteamiento de las hipótesis. En el tercer apartado se plasma el marco metodológico que describe la metodología del estudio y el trabajo de campo. En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos. Un quinto apartado presenta la discusión de estos resultados. En el apartado seis los aspectos relacionados a las conclusiones y recomendaciones y, finalmente, en el apartado siete presentamos una *propuesta de actuación* que servirá de guía para los tomadores de decisiones relacionados con la educación inclusiva en Panamá. Cerramos el estudio con la bibliografía consultada y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1.- Antecedentes

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes (UNESCO, 2009), lo que incrementa su participación en el aprendizaje, en la cultura y en las comunidades reduciendo y eliminando la exclusión, desde la educación (Booth & Ainscow, 2002).

La educación es un bien común que hace posible el ejercicio de derechos, la movilidad social, el entendimiento y el diálogo entre distintas culturas. El reconocimiento de la educación como un derecho humano básico es establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos UNESCO, (1948) y reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño, y por el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, UNICEF (1989).

La educación inclusiva es un tema de interés y preocupación en toda latinoamericana, y está enfocada en un proceso de gestión para dar respuesta a la diversidad, a sus necesidades, desde un sistema educativo abierto, flexible y participativo, para así reducir la exclusión dentro y desde la educación. La escuela es el escenario perfecto para ajustarse a las necesidades individuales, de tal forma que ningún estudiante quede fuera de las posibilidades de crecimiento y desarrollo que se dan en su entorno. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) plantea el derecho al acceso de niños/as, y/o adolescentes con discapacidad a una educación formal de calidad.

La finalidad es dirigir el sistema educativo hacia el cambio estratégico, creando estructuras flexibles que permitan al estudiante con necesidades o situaciones educativas especiales adaptarse a la escuela; la otra finalidad es que los docentes ganen una actitud y aptitud abierta a una pedagogía reflexiva y participativa.

El modelo que propicia la escuela inclusiva constituye un procesos de innovación educativa, al pretender la reconstrucción de la escuela desde un enfoque transformador.

La educación inclusiva tiene más de cinco décadas en el contexto internacional, está inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de conseguir una escuela para todos, a fin de promover cambios fundamentales de política educativa. La idea en sus inicios fue una escuela que incluyeran a todos los niños/as, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. Para la UNESCO (1994) se dan las bases para garantizar acceso y calidad a las escuelas haciendo énfasis en la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Mientras que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco Mundial de Acción tomó el compromiso de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de Jomtien, Tailandia (1990) y trabajan desde entonces para que las escuelas sean accesibles a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras.

Por otro lado, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL realizaron el Foro Mundial sobre Educación en Dakar (UNESCO, 2000) en el que se evaluó la situación de la educación básica en el mundo, se destacaron los logros y las carencias en materia de ofertas educativas, se localizaron las áreas que plantean problemas y los grupos que permanecen al margen de la educación. De igual forma, se constituyó un plan básico para la acción. Desde entonces se ha trabajado por lograr esas metas.

Por otra parte, los Objetivos del Milenio (ONU, 2014), las metas de la *Educación para Todos*, en Salamanca a quince años después (2009), duplican los esfuerzos para lograr esos objetivos, y las Naciones Unidas moviliza al mundo para definir los programas de desarrollo del periodo posterior a 2015. En este proceso, tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) colaboran con una amplia participación de actores interesados en la reflexión en torno a la educación, después de 2015.

Otra acción importante fue en el año 2003, con la celebración del Congreso sobre la Escuela Inclusiva. En este escenario, el profesor Mel Ainscow (2003), catedrático de educación de la Universidad de Manchester, sustentó que el progreso era escaso, que aún existían dudas, disputas y contradicciones, pero se trabajaba en ofrecer respuestas educativas más eficaces. Ainscow (2005) sustentaba que la inclusión es un proceso que nunca finaliza, que se centra en la identificación y eliminación de barreras, para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas.

Otro antecedente interesante es la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004). Esta Declaración renueva los lineamientos de políticas y estrategias de ampliación, diversificación y fortalecimiento de las ofertas educativas para una educación inclusiva en los países de la región mesoamericana. Por otra parte, el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de la Educación para Todos PRELAC, UNESCO, (2007), contempla elementos como: relevancia, pertinencia, eficacia y equidad, que permitían visualizar el estado del arte de la educación inclusiva, y revelan que algunos países de Latinoamérica y el Caribe no coordinaban las acciones de formación y capacitación docentes, a fin de poner énfasis en la atención a la diversidad y respeto a los Derechos Humanos (Guijarro, 2011).

En el Informe del Banco Mundial sobre la educación inclusiva en Latinoamérica (García, Cedillo. I, 2006) se afirma que la educación inclusiva no ha avanzado de manera satisfactoria en la región, esto no implica minimizar los esfuerzos de profesores, de especialistas, y de las familias por impulsarla. Tampoco se trata de buscar culpables, sino soluciones. La educación inclusiva es la garantía de aprendizaje por parte del estudiante, no sólo en las aulas, sino en todas las situaciones de la vida (Nacif, A., 2003).

En el año 2007, la Organización de Naciones Unidas aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, instrumento internacional que dignifica a la persona con discapacidad y cambia la percepción de lo que significa discapacidad (ONU, 2006). En el artículo 24 establece que el Estado debe garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad durante la educación primaria, secundaria y el acceso a la universidad. Este es el marco legal internacional más reciente que tenemos.

La Convención prevé la aplicación de ese derecho en dos niveles: en primer lugar, asegurando la no discriminación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, y reforzando este derecho con ajustes razonables. En segundo lugar, la Convención prevé mediante un cambio sistémico, que se realicen progresivamente los cambios y que estos comprendan un plan de transformación para combatir la exclusión y la segregación.

La aplicación eficaz se basa en un proceso complejo de cambio que precisa una transformación del marco legislativo y normativo existente y la participación plena de todos los que puedan estar interesados, en especial de las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan.

En 2009, y con el auspicio de la Inclusión International, se realizó otra Conferencia en Salamanca, para examinar un informe mundial sobre el progreso en una mejor educación para todos, en la que se concluyó que el progreso global

hacia la educación para todos no ha incorporado adecuadamente el compromiso de Salamanca consagrado en la Convención de las Naciones Unidas (INICO USAL, 2009).

Por otro lado, el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Educación para Todos 2014, sigue destacando que a nivel mundial aún continúan las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de grupos vulnerables y tradicionalmente excluidos (UNESCO, 2014b). La alternativa para una verdadera educación inclusiva en este momento es la definición de políticas públicas enfocadas en transformar integralmente los sistemas educativos, teniendo como plataforma una real voluntad política de los gobiernos y todos los actores sociales, que lleven a enfocar las causas de nuestras dificultades para dar soluciones responsables a corto, mediano y largo plazo. Otro antecedente importante a nivel de la Región es la Declaración de Lima (UNESCO, 2014a).

Aunque en los países de América no existen datos estadísticos que puedan reflejar con exactitud la relación, prevalencia e impacto mutuo entre pobreza y discapacidad, al hacer un análisis de los datos estadísticos manejados por gobiernos, agencias internacionales y organizaciones no gubernamentales del área de la discapacidad del continente buscando la relación entre discapacidad y pobreza (Inquilla Mamani, 2015), se puede asegurar que estos son fenómenos recíprocamente determinantes, es decir, la discapacidad predispone a la pobreza y ésta contiene factores que facilitan los hechos discapacitantes.

La incidencia de recursos limitados, como la falta de recursos básicos para sobrevivir (Satriano, 2006) cuando se trata de familias en las que uno de sus miembros tiene una discapacidad, puede producir las consecuencias siguientes:

- Mayor riesgo de prevalencia de personas con discapacidad.
- Inhabilitación social y laboral de sus familiares.

- Enfoque tradicional al entender la discapacidad sólo desde la perspectiva médica.
- Déficit de recursos humanos y tecnológicos para atender la discapacidad.
- Falta de espacios efectivos para las personas con discapacidad o sus familias para que puedan participar en la definición de políticas públicas de pobreza.

Los datos en los informes de países presentados en el foro pobreza y discapacidad en América (Inquilla Mamani, 2015) nos lleva a comprender en su total magnitud el planteamiento sobre el ciclo reproductivo discapacidad y pobreza, el cual tiene como base las causas estructurales identificadas alrededor de la pobreza, que a su vez tiene una directa relación con el binomio pobreza y discapacidad y la situación que viven en su cotidianidad las familias. Los efectos de la vida en discapacidad y en pobreza son mayores cuando las familias viven en la zona rural, ya que es ahí donde los indicadores de pobreza y exclusión están a un nivel más bajo.

Por otra parte, en Panamá, la normativa sobre la educación, en el caso de la educación especial, está sustentada en el marco legal que se fundamenta en la Constitución Política de la República de Panamá, artículo 19, que sostiene: “que no habrá fueros ni privilegios personales, ni discriminación por razón de discapacidad” (Asamblea Legislativa, 1972).

En la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, Artículo 1: “la educación es un derecho y un deber de la persona humana”. Artículo 64, 93, 113 sobre Educación Especial en el Subsistema Regular y no Regular (Asamblea Legislativa, 1946). La Ley 34 de 6 de julio de 1995, establece el acceso a la educación regular, a la población con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad (Asamblea Legislativa, 1946).

La Ley 42 de 27 de agosto de 1999, establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad (1999), en el artículo 18 sostiene que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación en general, a la formación profesional y ocupacional y a servicios habilitatorios y psicoeducativos eficaces que posibiliten el adecuado proceso de enseñanza aprendizaje. Para tal fin los centros educativos oficiales y particulares deberán contar con los recursos humanos especializados, tecnología y métodos actualizados de enseñanza. En el artículo 19, sostiene que la persona con discapacidad se incluirá en el sistema regular, el cual debe proveer los servicios de apoyo y las ayudas técnicas, que le permitan el acceso al curriculum y equiparación de oportunidades. Ley modificada por la Ley 309 aprobada en abril de 2016 por la Asamblea de la República de Panamá.

También debemos mencionar El Decreto Ejecutivo N°1 de 4 de febrero de 2000, por el cual se establece la normativa para la educación inclusiva de la población con necesidades educativas especiales,(MEDUCA, 2000). En el 2001 se cuenta con el Manual de Procedimiento del Ministerio de Educación, que establece los procedimientos que garantizan el acceso, permanencia y promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad (MEDUCA, 2000).

De igual forma, el Decreto N° 88, 12 de noviembre de 2002, reglamento relacionado con la educación y otros temas vinculantes. La Ley 23 de 28 de junio de 2007, que crea la Secretaria Nacional de Discapacidad (SENADIS, 2007) y la Ley 25 de 10 de junio de 2007, por la que se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Por otro lado, el IV Informe de Desarrollo del Milenio expresa que entre los desafíos pendientes está la necesidad de ampliar las políticas para lograr una educación de calidad y con equidad; asimismo, se sugiere seguimiento, monitoreo y evaluación de los programas de asistencia social y fomentar alianzas para

realizar investigaciones conjuntas, a fin de mejorar la calidad de la docencia y recabar información que contribuya a atender los retos educativos (ONU, 2014). Según la Organización de Naciones Unidas (2014) necesitamos el manejo apropiado y conocimiento de las bases democráticas que sustentan las políticas inclusivas de educación, basadas en los contenidos que incluyan ingreso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

A pesar de todo el aparato legal existente y vigente en Panamá, no escapa a una realidad, tenemos condiciones favorables por su posicionamiento geográfico y nuestra consiguiente situación como país de tránsito multimodal, que ha desarrollado mayormente su economía hacia los sectores de comercio y servicio, desfavoreciendo el desarrollo de las áreas como la salud y la educación.

Los índices de desarrollo humano – IDH del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, clasifican a Panamá entre los países de índice de desarrollo humano medio. Sin embargo, el PNUD describe a Panamá como uno de los países que tiene una de las peores distribuciones de las riquezas en América latina. Una quinta parte de la población tiene más de la mitad de la riqueza que produce el país; y la otra quinta parte apenas recibe sesenta veces menos que los otros. Sin duda Panamá produce mucha riqueza, pero mal distribuida. Ante esta inequidad social, y la determinación de luchar contra las causas estructurales, coyunturales y exógenas generadoras de la pobreza, se trabaja en las políticas sociales, educativas dirigidas a promover el desarrollo humano de los grupos vulnerables, entre ellos, la Población de Personas con Discapacidad y su acceso a la escuela sin barreras de participación.

Finalmente, a través de leyes de educación inclusiva, bajo los auspicios del respectivo Ministerio de Educación, los Estados deben crear un sistema educativo inclusivo que prohíba el rechazo en las escuelas por motivos de discapacidad y prevea ajustes razonables.

Un plan de transformación debe establecer el marco para la aplicación de un sistema educativo inclusivo con objetivos medibles, se deben elaborar programas de formación para el personal docente, crear fondos para ajustes razonables, proporcionar material accesible, promover los entornos incluyentes, mejorar los métodos de evaluación, promover la supervisión mediante indicadores de la educación inclusiva, dispensar un apoyo adecuado a los estudiantes y utilizar los medios y formatos de comunicación apropiados. Las escuelas necesitan recursos, no debe servir de base para denegar a los estudiantes con discapacidad el ejercicio del derecho a la educación. Indicar también que se han generado una multitud de buenas prácticas que podrían servir de punto de partida hacia un ecosistema inclusivo para todos.

1.2. Planteamiento del problema de investigación

El sistema educativo en Panamá aún no garantiza una plena educación inclusiva, como lo establece la Convención Internacional sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad, firmada y ratificada en Panamá (2008), prueba de ello es que todavía se implementan en las escuelas panameñas medidas de atención a la diversidad basada en la segregación, con metodologías centradas en el déficit G. Blanco (2006); Por otra parte, la valoración del estudiantado es únicamente a través de su rendimiento académico; actualmente existe la práctica de referir al estudiante con necesidades educativas sin discapacidad a los servicios de educación especial o a servicios de psicología de los centros de salud, sin ningún criterio científico; lo que provoca que el estudiante sea etiquetado según su comportamiento, a tal punto, que por estos criterios se les exige un diagnóstico de sus competencias y en algunos casos llega una valoración clínica de discapacidad; y este acto es suficiente para contabilizarlos en la lista de estudiantes de inclusión. Aún en algunas escuelas se necesita aprobación por escrita para la inclusión y/o matrícula de los estudiantes, R. Blanco et al., (2007)

Panamá cuenta con una normativa legal amplia y años de existencia; aún no existe la acción coordinada y conjunta entre las instancias dedicadas a la atención, no permitiendo una real atención MINSA (2005), esto nos indica una pobre conceptualización, según el estudio de Cedillo, Contreras, Orozco, Hernández, & Ugalde (2013) y el desconocimiento de los alcances que tienen los principios de la educación inclusiva.

Otro aspecto a resaltar y de gran preocupación es el progreso y asistencia a la escuela de forma sistemática de ese estudiante con algún riesgo social, que evidencia altas tasas de deserción escolar y/o inasistencia procedente de familias en riesgo que no logran llevar sus hijos/as a la escuela.

Todo esto aunado a: 1) La falta de concienciación y compromiso por los diversos sectores involucrados en favorecer el proceso de inclusión (2005), que configura un indicador para saber si la aplicación del modelo de educación inclusiva avanza en Panamá. 2) El Plan Nacional de Educación Inclusiva MEDUCA (1999), que no ha cumplido con sus objetivos enfocados en el desarrollo de la escuela para la diversidad, los esfuerzos se han diluidos, van en distintas direcciones o se duplican acciones como lo sustenta el diagnóstico actual y desafíos en Latinoamérica, García, Cedillo. I, (2006). 3) La existencia de innumerables estudios de casos documentados sobre las irregularidades que enfrentan los estudiantes y sus familias desde las prácticas inclusivas (La Prensa, 2013). 4) La existencia de un doble esfuerzo por supervisar, evaluar, y orientar al docente llevando al sistema a un desgaste. 5) Una doble ejecución de la toma de decisiones para la educación especial con la presencia de una estructura fuerte y paralela, García Cedillo, (2006).

A la fecha, todavía no se ha sistematizado la implantación y evaluación de estos procesos. Aunado a la existencia de un porcentaje importante de actores en la escuela inclusiva que aún no considera que la educación en diversidad

enriquezca a toda la comunidad y, aún más, no se visualiza la inclusión como un proceso de mejora de la calidad de vida.

El estudio sobre el Plan de Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad refleja que los maestros identifican como dificultades la falta de apoyo de los padres y la falta de tiempo para participar en las actividades de la escuela, Escandón, MC, (2007). En el Informe de Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe en el Diagnóstico actual y desafíos para el futuro (García, Cedillo. I, 2006), se concluyó que un número importante de niños/as están en escuelas segregadas, y otro porcentaje no están recibiendo todos los apoyos que precisan y que las leyes dicen garantizar.

Según conclusiones del estudio sobre caracterización de las escuelas inclusivas, Secretaría Nacional de Educación (2014), la familia siente que no todos los estudiantes son acogidos en sus comunidades escolares; y lo que es más preocupante para las familias y los directivos, se enfrentan a egresos, o promoción de estudiantes, sin las cualificaciones adecuadas, estudiantes con rendimiento inferior en términos de participación y resultados de aprendizajes; lo que no da apoyo al logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio por lo que trabaja Panamá (ONU, 2014).

La Constitución Política de la República de Panamá expresa que la educación es un derecho, debe atender al desarrollo armónico e integral del educando dentro de la convivencia social, en los aspectos físico, intelectual, moral, estético y cívico y debe procurar su capacitación para el trabajo útil en interés propio y en beneficio colectivo (1972).

La Ley Orgánica de Educación (1946), en el Art.3, concibe la educación como un proceso permanente, científico y dinámico, que propiciará el desarrollo de los principios de aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer, sobre proyectos reales que permitan preparar al ser humano y a la sociedad, con una

actitud positiva hacia el cambio que eleve su dignidad, fundamentado en el fortalecimiento del espíritu y el respeto a los derechos humanos (Art.14).

Según la estadística de la Dirección Nacional de Educación Especial (2013), el Ministerio de Educación contó con veintiséis (26) equipos para el Servicio de Apoyo Psicoeducativo que atendieron a cerca de nueve mil setecientos (9,700) estudiantes en cuatrocientos setenta y ocho (478) escuelas, lo que nos indica que es una población grande y que existe un reducido equipo técnico para dar respuestas a las necesidades individuales. Además, los datos estadísticos del Ministerio de Educación (2013), reflejan que se trabajó con cuatrocientos treinta y dos (432) docentes especializados en todo el país para los nueve mil setecientos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en el Ministerio de Educación.

Hablar de una mejora educativa implica directamente dar respuesta a las cifras descritas arriba. Otro aspecto esencial es la sensibilización, ya no de los estudiantes, sino del mismo centro educativo con un enfoque científico, integral, continuo; con el único objetivo de garantizar la eficiencia y la eficacia. Un nuevo enfoque de la educación panameña, basado en competencias, adoptado por Panamá (2009), ha reducido a dieciséis los bachilleratos, esto ha causado otro punto a resolver, una vez que hay ausencias de carreras técnicas para algunos estudiantes con discapacidad que requieran acceso a esta profesionalización. Pero con sentido común en que se valoren las competencias y no el egreso sin cualificaciones.

La revisión curricular de los planes de estudios adecuados a las necesidades de cada estudiante es un asunto impostergable; y una inversión importante para el proceso permanente y continuo de capacitación para los docentes. Los resultados obtenidos han sido probados sobre la situación de la educación inclusiva desde tres grandes dimensiones, como son: la cultura inclusiva, las

políticas inclusivas y las prácticas inclusivas en las que participan actores como: familias, estudiantes, profesoras y directivos.

1.3. Justificación

En este estudio se apuesta por un muestreo nacional para conocer el estado del arte en el sistema educativo panameño sobre la cultura, la política y las prácticas inclusivas, seleccionando escuelas y analizando lo que pasa desde las dimensiones de la inclusión: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Este estudio aporta una primera aproximación hacia la caracterización del ecosistema inclusivo de la mano de cuatro actores principales del proceso que expresan evidencias del hacer en la escuela. De esta manera, se buscan evidencias reales; es así como la Secretaría Nacional de Discapacidad aplica la normativa de implementar proyectos y programas que promuevan la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y sus familias y responde a la política de discapacidad (2009); asimismo dejar inquietudes que dan líneas para emprender otros proyectos investigativos a partir de las necesidades reflejadas.

La escuela inclusiva valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de riqueza y de crecimiento de la calidad educativa. Es un escenario para sumar sin restar, donde todos tenemos responsabilidades, las familias, sociedad en general y que requiere no solo de prácticas claras, y bases legales. El profesor Sarrionandia et al., (2011) explica que se necesita del trabajo permanente frente a las imaginarias actitudes y voluntades de las personas.

El principio de la diversidad requiere procesos que responda a la heterogeneidad del grupo, visualizar la persona primero, una planificación estratégica, un currículo abierto y flexible; metodologías que incluyan recursos, tecnologías adaptadas para enriquecer el contexto escolar, revisión de escalas a

evaluación vs criterios evaluados, un acompañamiento permanente al docente y la familia, entre otros, González (2013).

Los beneficios que aporta el estudio al sistema educativo son: a) establecer las bases para levantar una primera caracterización hacia la consecución de un nuevo Plan Nacional de Educación Inclusiva MEDUCA (1999), MEDUCA, (2000) b) una actualización que aporte un alto valor al desarrollo de las escuelas como medio efectivo para mejorar la eficiencia en los procesos educativos, ya que éstas favorecen la igualdad de oportunidades; según Fernández (2003), se proporciona una educación más personalizada, se fomenta la participación, la solidaridad y cooperación entre los estudiantes y se mejora la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo. Según el Informe de Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe, las escuelas inclusivas son escuelas que tienen recursos para atender a la diversidad (la inclusión) requiere muchas flexibilidad curricular, redefine la práctica educativa García, Cedillo. I, (2006).

Tener una primera aproximación de la caracterización de los procesos que se realizan en las escuelas inclusivas, conocer las dimensiones (cultura, políticas y prácticas) son evidencias del comportamiento escolar a través de las prácticas de intervención pedagógicas, los modelos y estrategias aplicadas en las escuelas.

Un referente obligado es la revisión del Estudio de Prevalencia y caracterización de la Discapacidad en Panamá. La primera encuesta nacional de discapacidad – PENDIS (2006) indica que el nivel de instrucción es más marcado en la población con discapacidad y en la medida que aumenta el nivel de instrucción disminuye el porcentaje de personas con discapacidad que alcanzan dicha educación. Además, el Informe refleja que casi uno de cada cuatro personas con discapacidad mayor de veinticinco años alcanza la primaria. Aunque tiene una década es el único estudio realizado en el país.

Se intenta revisar los procesos de educación inclusiva: cultura, practica y las políticas a través de la familia, docentes, escuela, estudiantes y los directores como una oportunidad para determinar acciones que se deben impulsar, acciones que se emprenden desde los ejes transversales, como lo indica el IV Informe de Panamá sobre el Desarrollo del Milenio (2014). El reto más grande es concienciarnos que la diversidad es lo más normal y que todos somos diferentes, que se tiene una misión de formar hombres y mujeres productivos y plenamente integrados a una sociedad, Torres & Mújica (2004).

1.4. Relación del tema con los Objetivos

La investigación Evaluación del Ecosistema Inclusivo, Familiar y Educativo de las Personas con Discapacidad en el contexto panameño, que presentamos aquí, nació como consecuencia de las inquietudes que como docentes tenemos y las ganas de dar respuestas concretas al sistema en su conjunto, a la comunidad escolar y a las políticas educativas. La escuela panameña, hasta la fecha, carece de un Plan Nacional de Educación Inclusiva renovado MEDUCA, (1999) y MEDUCA, (2000). Conscientes del arduo camino que esto implica, conocedores de que trabajar en este campo siempre ha sido una pasión, donde hemos tenido que conjugar las habilidades, inquietudes y deseos de emprender nuevas pedagogías, nuevas formas de hacer.

Un aspecto interesante en este caminar es la voluntad de los tomadores de decisiones en el contexto panameño de escuchar las ideas, de aprobar proyectos como estos, para intentar dar respuestas y en cualquier caso, seguir trabajando en la mejora, juntamente con contar con un Sistema Educativo accesible e inclusivo para todos, un lugar donde el profesorado tenga recursos y esté capacitado de forma continuada, donde la familia sea el otro pilar que sustente cada escuela y donde los directores se conviertan en negociadores de equidad e igualdad.

Como antes indicábamos, la educación inclusiva busca el acceso de todos a una educación de calidad, con eficiencia y eficacia. En Latinoamérica contamos con estudios empíricos y fuentes estadísticas de García, (2006), que describen la situación a nivel de la Región y describen crudas y duras verdades (Romero & Lauretti, 2006), en el aspecto educativo, como en las políticas educativas o la atención al estudiante con discapacidad que no logra llegar a la escuela García Cedillo, (2006). Hay evidencias o estudios cuantitativos sobre estos aspectos, sobre los factores que inciden en su discriminación desde la escuela. Si sabemos de la situación actual y no seguimos haciendo algo nos encontramos con una falta de formación y preparación para cumplir con lo que nos pide la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad en su art. 24, referido a la educación inclusiva. Fundamentalmente sabemos de los problemas existentes y en base a ellos planteamos el **objetivo general** a alcanzar en este trabajo de investigación.

Evaluar desde un análisis participativo la situación en el ecosistema inclusivo (cultura, políticas y prácticas) y cómo se ejecuta en las escuelas, lo planteamos como objetivo fundamental de la investigación.

Este objetivo nos permite llegar a resultados más completos, como puede ser el investigar y llegar a conclusiones explicativas sobre las carencias, las causas que dificultan el acceso a participar de forma plena en una escuela; ver en cierta forma de qué programa o servicios estamos hablando, cuál es el estado de la cuestión. Este objetivo nos remite también a determinar que procesos desarrollan los actores de la educación inclusiva, entre ellos: docentes, familias, estudiantes y directores y a valorar las necesidades existentes desde la práctica, la cultura y las políticas inclusivas.

También este objetivo nos lleva a combinar la metodología de carácter cualitativo con la de carácter cuantitativo, ya que no solo pretendemos conocer las aptitudes, sino también las actitudes, los sentimientos, las opiniones; de los

cuatro actores que intervienen directamente en el estudio. También se evalúa los recursos de apoyo, como infraestructuras; didácticos y tecnológicos, es decir, que estos objetivos nos darán oportunidad de responder a las cuestiones que mayormente nos preocupa.

1.4.1 Objetivo General

El principal objetivo general que nos hemos marcado en el estudio que ahora se presenta es:

- Evaluar la situación en el ecosistema inclusivo (cultura, políticas y prácticas) desde la perspectiva de los docentes, las familias, los estudiantes y los directores de las escuelas en diez provincias y una Comarca.

Nuestra intención fue, inicialmente, aprovechando que el Sistema Educativo panameño tenía y conocía el instrumento para el estudio y sistematizando la información desde los aportes teóricos encontrados, estudiar la configuración o adaptación del instrumento a las necesidades locales, así como la influencia del contexto social- político.

Fue así como entramos en contacto con las escuelas y los profesores, familias, estudiantes y directores. Al ser actores directos del proceso nos transmitieron sus puntos de vista en torno a la educación inclusiva, sus reflexiones y experiencias que hemos ido incluyendo en la propuesta de renovación de un nuevo plan nacional inclusivo y como consecuencia configuramos, en su momento, los siguientes objetivos específicos.

En este sentido podemos afirmar que entre los objetivos específicos del estudio, tenemos que determinar y contrastar las necesidades existentes que permitan evidenciar las mejoras de las condiciones de participación y de aprendizaje de

los estudiantes con discapacidad, sus familias, el hacer de los docentes y la participación de los directivos en un ecosistema verdaderamente inclusivo. Una vez con los resultados obtenidos, tener esa primera caracterización de las necesidades existentes desde la práctica, la cultura y las políticas inclusivas. Este objetivo general lo concretamos en los siguientes objetivos específicos.

4.1.2 Objetivos Específicos

- Determinar y contrastar la cultura inclusiva desde la evaluación de los docentes, la familia, los estudiantes y los directores en la escuela inclusiva.
- Identificar la política inclusiva desde la evaluación de los docentes, la familia, los estudiantes y los directores en la escuela inclusiva.
- Caracterizar las prácticas inclusivas desde la evaluación de los docentes, la familia, los estudiantes y los directores en la escuela inclusiva.

Estos objetivos nos llevan a plantearnos los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la situación general de la educación inclusiva en Panamá?

¿En la escuela inclusiva, cada uno de los participantes es valorado para alcanzar sus logros?

¿Las escuelas inclusivas aseguran que las actividades de aprendizaje alientan la participación del estudiante con metodologías que pueden responder a los diferentes estilos de aprendizaje?

¿Cuál es el compromiso del docente, la familia y la comunidad con la educación inclusiva?

¿Qué orientaciones reciben las familias y docentes sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela?

¿Qué acciones se desarrollan en conjunto escuela-familia para el fortalecimiento del aprendizaje?

¿Es valorado el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos/as y motivan a involucrarse en el aprendizaje?

¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje?

Para dar respuesta a estas preguntas pretendemos realizar las siguientes acciones o tareas:

- Realizar un abordaje detallado de la temática referida a la educación inclusiva a nivel global y nacional.
 - Realizar un primer perfil o caracterización del ecosistema inclusivo en el contexto panameño.
 - Establecer un marco teórico/ empírico que permita visualizar la situación del autoempleo de las personas con discapacidad
 - Seleccionar una muestra que nos permitan comprobar las hipótesis de nuestra investigación.
 - Evaluar el contexto en que se desenvuelven los docentes, las familias, los estudiantes y los directivos.
 - Identificar la influencia que ejercen, de un lado, las prácticas y políticas y de otro lado, la cultura inclusiva
- Impulsar desde esta investigación propuestas para el desarrollo de un plan de acción para el ecosistema inclusivo panameño.
- Formular recomendaciones para las buenas prácticas en políticas públicas desde los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 2. ECOSISTEMA INCLUSIVO

2.1. Escuela inclusiva

La educación inclusiva se ha colocado en la agenda de los sistemas educativos en el mundo como una prioridad. Sin embargo, a pesar de utilizar una terminología común, no parece haber mucho acuerdo con respecto al significado de conceptos centrales (Cedillo, Contreras, Orozco, Hernández, & Ugalde, 2013). Estos cambios se realizarán desde un proceso de transformación y adecuación, lo que implica cambios de estructuración y metodología, pero sobre todo de forma de pensar y entender la educación. Debemos asumir que la educación inclusiva no es solo el hecho de que los estudiantes con diversidad funcional compartan aula con el resto del grupo, es algo que va más allá; la Declaración de Salamanca UNESCO, (1994) expresa que las escuelas deben acoger a todos los niños/as, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras para darle oportunidades de éxitos (Crosso, 2014) esto merece un trabajo sistemático para la ejecutar estas políticas ya asumidas.

La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo, esto, es un principio que debe guiar todas las políticas y prácticas educativas basadas en derechos humanos, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, (2000) esperando que la escuela avance buscando todas las alianzas e identificar los recursos y ponerlos para superar las deficiencias (Ainscow, 2004)

Para Echeita y Domínguez (2001), la inclusión no es la etiqueta para la educación especial, ni un sinónimo de integración, la educación inclusiva

significa un cambio hacia un modelo social, holístico y reflexivo del conocimiento, es un modelo horizontal, que visualiza la dificultad en una nueva oportunidad y la diversidad en riqueza social y no es un motivo de exclusión. Según Sánchez (2003) y Acedo (2008), una escuela inclusiva requiere estar centrada en la resolución de problemas y dirigida a la educación en general, basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad. Arnaiz & Sánchez, (2012) sostienen que la valoración de las diferencias es una oportunidad de enriquecimiento de la sociedad hacia una inserción total con transformación profunda.

Nos exige una revisión del rol docente, y se requiere formación continuada, . (Gallego, 1999) una profesión adquiere legitimidad social, posee un conocimiento capaz de resolver los problemas que la sociedad plantea en los diversos campos de la actividad humana. Por tanto, la formación profesional consiste fundamentalmente en adquirir conocimientos válidos, hay que encontrar el modo más efectivo para adquirir este conocimiento (modelos y estrategias). La escuela es lo que modela la sociedad del futuro, es responsabilidad de todos los actores decidir qué futuro queremos (Blanco, 2006).

Por otro lado, la educación inclusiva requiere apoyo permanente de políticas educativas que consoliden sus bases, estas bases sustentan el proceso de manera científica y sistemática; la meta es respetar, valorar y reconocer las capacidades diferentes como un medio para potenciar las inteligencias múltiples, enriquecer e incrementar los niveles de calidad en el proceso de aprendizaje.

En la escuela no se busca la competencia académica, sino igualdad de oportunidades, transformación de las prácticas pedagógicas, donde todos los estudiantes aprendan, a partir de un currículo predecible; sin embargo, requiere de un cambio de actitud y aptitud, optimismo, ejecuciones de políticas

educativas pertinentes y sentido de colectividad en la comunidad escolar. La educación inclusiva ofrece grandes beneficios a todos los participantes, entre ellos: mayor tolerancia, aceptación, respeto y cooperación, enriqueciendo la experiencia social y emocional de todos. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la escuela es el escenario perfecto para la socialización, donde se crearán aprendizajes entre pares, se potencia la capacidad para aprender, su lugar está en la escuela. (2009).

Las nuevas tendencias en educación propician cambios que deben darse en los centros educativos, a fin de que puedan responder a los retos y desafíos que abundan en el contexto. Solo cambiando sus esquemas de planificación se podrá dar respuestas a la formación plena que necesitan los estudiantes y que les permitirán un proceso exitoso (Blanco, 2005). La educación necesita una escuela que trabaje en coordinación con todos los actores (Giné, 2001), y ver la escuela como faro de luz en la comunidad, aportando sus análisis a las problemáticas y fortaleciendo su recurso personal y recurso comunitario, que incorpore a sus currículas contenidos relevantes abiertos y contextualizado.

Una escuela con un ambiente de acogida a todos los estudiantes, un lugar donde se respeten los valores de la democracia y los valores personales; que busque su excelencia académica a través de sus contenidos (cognitivos, afectivos y procedimentales), utilizando metodologías pertinentes. Que fomenten los valores creando espacios de convivencia social y participación de todos sus miembros para la toma de decisiones, la autogestión y la corresponsabilidad (padres y madres de familias, docentes, estudiante, directores, administrativos, otros).

Una escuela que tenga confianza en su equipo de trabajo que empleen estrategias para facilitar la descentralización, que tenga un excelente servicio de comunicación. Que crea en el trabajo colaborativo como metodología que busque contribuir y dinamizar las relaciones interpersonales, capaz de

incentivar la investigación buscando fortalecer el rigor científico; los estudios revisados sostienen que la educación inclusiva tiene más probabilidades de éxito en contextos en que se instale una cultura de colaboración (2008). En la escuela inclusiva los retos pueden ser superados a través de una voluntad de cambiar las actitudes con respecto al proceso de inclusión(2009).

Hoy todavía se trabaja en las políticas para promover el enfoque de educación inclusiva que se planteó en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), la meta sigue siendo crear sistemas educativos inclusivo como lo exige la Convención Internacional sobre el Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

2.1.1. Creando cultura para un proyecto inclusivo global

La creación de culturas inclusivas se apoya en dos aspectos fundamentales: construir comunidad y establecer valores inclusivos, para ello es necesario revisar sus formas de actuar para identificar aquellas que suponen barreras al aprendizaje y a la participación (Ainscow, 2001, 2005) . A partir del análisis realizado al entorno social del docente, estudiante, familia y directivo se busca conocer la realidad de estos actores.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) que se trabaja en todos los centros escolares nacionales, es una guía a la escuela para promocionar igualdad, equidad y justicia; al igual que reestructura los elementos básicos de la escuela para atender a la diversidad, de esta forma asegura el aprendizaje y la participación de toda la comunidad en el desarrollo de las altas expectativas (Ainscow, 2001); igual que el docente sobre las posibilidades de sus estudiantes en la escuela se gesta un proceso que nunca finaliza, se centra en la identificación y eliminación de barreras, para ello se planifican mejores políticas y prácticas, así como estimular la creatividad y la resolución de

problemas; en el que la escuela, el docente, estudiante, la familia y el directivo participan y desarrollan un sentido de comunidad.

En las conclusiones más relevantes a las que llegamos desde este estudio es referido a que los docentes aún no se identifican con la cultura inclusiva de su escuela, específicamente en el trabajo referido a valores, creencias y actitudes que promueven el respeto y valoración de la diversidad. Esto requiere ser trabajado en la escuela, hay que seguir trabajando en formación para identificarse con la cultura inclusiva, para diseñar buenas prácticas pedagógicas a favor del estudiante con necesidades educativas especiales.

Todo ello requiere respuesta en capacitación y formación permanente, propiciando una reflexión profunda sobre la falta de cultura en un sistema educativo. En este mismo aspecto, las familias opinan que hace falta seguir trabajando para mejorar su impacto de las prácticas inclusivas.

Aquí entra con un rol importante la creación de comunidades escolares, acogedoras y colaboradoras, que resulten atractivas en las que se acepte y se dé la bienvenida a todos, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. Los principios que se derivan de la cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que se van realizando se hacen coherentes y continuas. Para Booth & Ainscow, (2011b) Integrar el cambio en las culturas escolares asegura que está influido en las identidades de los docentes, estudiantes y que vayan pasando a los nuevos que van llegando a la escuela.

2.1.2. Elaboración de políticas inclusivas en una escuela participativa

La elaboración de políticas inclusivas en los centros educativos se apoya en el desarrollo del enfoque de una Escuela Para Todos/as, cuya meta es garantizar la

atención integral a la diversidad (Ainscow, 2005). La puesta en marcha de estas políticas mejora el aprendizaje y la participación del estudiante, de forma que facilita en avance sustancial, en especial aquellos con mayores retos para aprender (Booth & Ainscow, 2011).

Identificar las barreras al aprendizaje y a la participación es posible solo a través de la interacción del estudiante con su contexto, la cultura social, sus condiciones personales o de recorrido escolar que tenga cada actor del proceso. También es necesario hacer un análisis de las prácticas del docente y del resto de los actores del proceso con los que conviven y participan en la comunidad educativa. Estas políticas inclusivas suponen el recibimiento a todos los miembros de la comunidad y fomenta la participación del personal docente, familia, estudiante y directivo y otros; con base al marco normativo vigente. Con estas políticas se busca avanzar en el desarrollo de la accesibilidad para todos los estudiantes desde la comunicación, el aspecto físico, tecnológico, entre otras, de tal forma de eliminar las barreras que puedan presentarse y dificultar la igualdad de oportunidades.

El trabajo se tiene que ejecutar en las distintas etapas educativas, especialmente entre primaria, premedia y media, con el fin de evitar ruptura y fragmentación. Otra es la creación de proyectos curriculares desde el enfoque basado en competencias básicas orientadas a la selección de contenidos de aprendizajes útiles para la vida, es un nuevo valor para la escuela y vinculada la atención a la diversidad con las medidas de desarrollo curricular y con el apoyo pedagógico. Una política importante es la estabilidad del cuerpo docente y la promoción de actividades dirigidas a la diversidad del estudiantado. El docente, junto con las familias movilizan los recursos de las escuelas y comunidad para potenciar el aprendizaje activo de todo el estudiantado.

Según Andrés Paya Rico (2010) el desarrollo de la educación inclusiva, no ha sido uniforme, aún no existe consenso respecto a lo que significa. Se trata de

pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y la planta docente desde el mismo momento que llegan a la escuela. Para ello, apoyos, son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de sus estudiantes, promoviendo que todos sean valorados con equidad.

2.1.3. Desarrollando prácticas inclusivas que contribuyan al aprendizaje de todos los estudiantes

Estas prácticas son el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas; el desarrollo de las mismas se centra en el proceso de aprendizaje y en movilizar los recursos; requieren de una reflexión conjunta sobre ¿qué es lo que funciona en el medio inclusivo? conocer cómo funciona y saber por qué funciona; es decir, identificar las condiciones necesarias para que se produzcan.

Para su puesta en ejecución, la escuela necesita tomar conciencia de la diversidad de los estudiantes en las aulas, hacer una revisión del contenido curricular y los diseños de las actividades en aulas; motivar al estudiantado en su metas y expectativas de éxitos; trabajar con metodologías basadas en proyectos que impliquen colaboración de todos los docentes y además, organizar las aulas de clases para favorecer la autonomía y el trabajo colaborativo entre compañeros.

El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (Unesco & Blanco Guijarro, 2004) constituye un excelente material y recurso que cuenta con buenas prácticas para apoyar las políticas inclusivas. De igual forma la Guía para la Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, de Booth, T y Aiscow, M, traducido al español por Echeita G y el Consorcio para la Educación Inclusiva.

La meta es que estas prácticas sean cotidianas, accesibles y reales al contexto de cada estudiante, que les lleve a incrementar sus conocimientos, por ejemplo: de los alimentos de su consumo; que sean capaces de investigar sobre la importancia que implica el uso del agua; conocimiento real sobre sus viviendas, sus costumbres, ropas y el medio urbano o rural en que habiten; esas son las prácticas que buscamos en una escuela participativa, que el estudiante aprenda cómo y por qué la gente se desenvuelve en su localidad o en el mundo. Queremos escuelas donde los estudiantes investiguen la Tierra, el sistema solar y estudien la vida en la Tierra, que tengan conocimientos sobre sus recursos naturales, sobre las fuentes de energía, la comunicación, pero todo enmarcado en un contexto; estudiantes que participen y creen arte, literatura y música. Estudiantes que se acerquen y aprendan sobre ética, el poder y el gobierno. Como lo sostiene además en sus estudios Quiles (2004) que con motivación y actitud positiva hacia la pluralidad y la diversidad cultural en las aulas con actividades artísticas y lingüísticas, favorecen la inclusión y el pleno desarrollo integral.

¿Cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y se aprende; esta es la reflexión que hay que hacer. Construir un currículum para todos implica estructurar contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje con valores inclusivos. En ella se une el aprendizaje con la experiencia y considerando al estudiante como aprendiz activo, reflexivo y crítico y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje. Para Alonso & Schalock (2013), Echeita, Simón, López, & Urbina (2013) es en la mente de todos los profesores, en sus modos de pensar y sentir, donde se ha fraguado una forma de comprender la diversidad humana que les ha conducido hacia prácticas educativas, por lo que finalmente cerramos este apartado diciendo: ¿cómo ayudar a cambiar? las resistencias cognitivas y emocionales de los profesores para forjar verdades prácticas inclusivas.

2.2. Currículum: desde el Diseño Universal de Aprendizaje.

Por todo lo anterior, llegamos a un punto en el que sostenemos que la calidad de la enseñanza está directamente relacionada con la capacidad del profesional. En la escuela inclusiva se necesita un docente investigador de los modelos curriculares y las corrientes pedagógicas (Casanova, 2011), consciente de que la educación es un proceso histórico de constantes cambios, por lo que se requiere permanente actualización y preparación académica. Un personal docente capaz de construir propuestas metodológicas innovadoras tendentes al mejoramiento del proceso de aprendizaje (Stainback & Stainback, 2001); consciente de su rol como sujeto social clave del proceso dentro de la escuela. Un docente merecedor del respeto a sus derechos, a un trato justo, a valorar sus aportes y a la participación efectiva; que asume un compromiso científico a través de su planificación didáctica y alto grado de integración, que con sensibilidad social oriente su labor a la transformación de la sociedad panameña.

Esto implica trabajar desde el diseño universal de aprendizaje que busca el principio de accesibilidad universal en la educación; un trabajo docente basado en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción (Pastor, 2012). Con programas de estudio donde las situaciones de aprendizaje se diseñen desde el principio (“a priori”) para responder a las diferencias de aprendizaje, lo que reduce la necesidad de realizar adaptaciones a posteriori (Homand, 2007).

Para Grzona, (2009) la meta de la educación es el dominio del aprendizaje, la educación ayuda al estudiante a transformarse en expertos, el diseño universal para el aprendizaje es un acercamiento para hacer de todos los estudiantes expertos estrategias de aprendizaje; por otra parte, es necesario un currículo flexible, que aspire ajustarse y que, por ello, aumenta las oportunidades para aprender (CAST, 2008). Considerando los variados intereses y preferencias, el docente está llamado a proporcionar formas múltiples de presentación y representación en el aula, a proporcionar formas variadas de expresión y ejecución.

Hoy en día se le pide al docente a utilizar diferentes medios para motivar a los estudiantes de forma que tengan una predisposición al aprendizaje, llevando el contenido a desdoblarse por temas, asegurándose que todos han comprendido lo que tienen que hacer, abrir la oportunidad para que los estudiantes participen en la planificación de las actividades y en la forma de realizarlas; planear actividades que los estudiantes puedan realizar con las ayudas necesarias, concentrarse en las competencias más que en las carencias y reforzarle por su esfuerzo y no sólo por los resultados; con un sólido conocimiento previo del punto de partida relacionado con los nuevos aprendizajes que se van a abordar, considerando la edad, característica y el tipo de aprendizaje que se va a emprender y además, los diferentes medios para expresar lo que han aprendido.

La escuela actual necesita apoyos que permitan aumentar la calidad de la enseñanza, un trabajo que tenga presente la planificación estratégica en el aula con prácticas como las tutorías entre iguales, compañero- tutor, los estudiantes tutores que pertenecen a otros grados, y la enseñanza multinivel. Así potenciamos que se acelera el aprendizaje con diferentes procedimientos. Con estas estrategias se facilita el aprendizaje entre compañeros, al mismo tiempo el estudiante responsable se verá frente a la necesidad de pensar en el aprendizaje ya adquirido, y con el esfuerzo de meta-conocimiento es necesario para ayudarlo a profundizar el conocimiento superficial.

Por todo lo anterior, en la formación inicial del docente estará la llave de la transformación profunda de una educación para todos (Echeita, Duk, & Blanco, 1995). Por todo lo anterior, hablar de un diseño universal de los aprendizajes requiere alianzas (Booth & Ainscow, 2011), alianzas para la mejora escolar, desde una educación democrática, comunitaria, educación basada en valores, una educación basada en derechos, una pedagogía crítica, aprendizajes basados en la experiencia, aprendizaje cooperativo, escuelas promotoras de salud, educación para la ciudadanía; una educación sostenible, para la equidad, una

educación antidiscriminatoria que sea una educación sin etiquetas/sin límites, para la paz, para el dialogo/dialógica. En resumen, para llegar a una educación para todos el curriculum tiene que cambiar.

2.3. Los profesores y la familia

La familia tiene el compromiso de acompañar a la escuela desde el ámbito socioeconómico, educativo y comunitario, cumplir con las necesidades de sus hijos, construyendo un hogar con bases sólidas en valores éticos y morales; para lograrlo es necesario estar presente en las tomas de decisiones, frente a los problemas que enfrenta la escuela como escenario de innumerables desafíos y retos. El Plan Estratégico Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad y sus Familias (SENADIS, 2011) plasma que las personas con discapacidad tendrán acceso a la educación desde el nivel inicial hasta el superior, la formación profesional, la educación de adultos, sin discriminación y en igualdad para el año 2014. La escuela inclusiva necesita una familia que logre trabajar para alcanzar las metas que se integren como única vía eficiente y eficaz, que sean padres y madres transformadoras de la comunidad, capaces de acercar el hogar a la escuela.

Familias con alto equilibrio emocional, que se sientan respetadas, escuchadas, con espacio de privacidad con el docente, sentirse apoyadas, saber que confían en ellas, que se les reconozcan sus esfuerzos, que compartan sus preocupaciones y angustias, que se les transmita optimismo. El trabajo con padres y madres en el sistema educativo necesita preparación, por ser los socios indispensables en el aprendizaje, es un recurso de alto valor al ser permanentes asesores, al ser actores de cambios positivos, para ellos hay que modificar las formas que participan, según la evaluación externa realizada al Plan Nacional de Educación Inclusiva (1999). Escandón (2007) concluyó que la participación de las familias en el trabajo académico de sus hijos con o sin discapacidad en

forma general es pobre y que estas carecen de tiempo para participar en actividades de las escuelas.

El Plan Nacional de Educación Inclusiva (MEDUCA, 1999) plasma que las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales deben incorporarse en el proceso de promoción y en el desarrollo del plan. La realidad actual es que aún coexisten estudiantes en ambientes segregados. Escribano González & Martínez Cano (2013) sostienen que la escuela debe enfrentarse a cambios que exigen modificar la organización en su conjunto. Mientras que Llorens Ferrer, (2012) afirma que es necesaria una actitud más positiva en los padres para fomentar la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.

Los profesores y la familia son un solo equipo que requiere formación e instrucción para aprender a emprender juntos y a vivir en permanente sintonía, que sean un mismo organizador de la orquesta con una sola voz cantante y una sola melodía.

El estudiante que presenta mayores dificultades en su aprendizaje, es que sus problemas son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales (Echeita et al., 2013). Por otra parte, la UNESCO, (2001) afirma que “mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo” (p.14).

2.4 El estudiante constructor del aprendizaje sin etiqueta

Según Marcelo García (2009), el estudiante requiere de una educación que proporcione conocimientos para la formación integral. Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) dice que la educación debe llevar a aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. Por lo que urge la revisión de los programas escolares, que estos programas estén centrados en el estudiante; que

la escuela no visualice el contenido como prioridad, sino que abra el currículo, lo contextualice y flexibilice.

También es importante que en la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes se valoren los conocimientos previos que poseen los estudiantes con alguna condición de discapacidad (Porter, 2003), que se le estimule de manera permanente en sus dimensiones intelectuales, socio-afectivas y psicomotoras. Que la estimulación en el logro del aprendizaje esté acorde con el nivel de desarrollo intelectual, psíquico y social, que el estudiante sea responsable de su participación en la cultura inclusiva, capaz de conocer y desarrollar sus fortalezas para optimizarlas, consciente de sus equivocaciones (Rodríguez, 2009).

Pere Pujolas (2009) señala que los estudiantes con diversidad aprende juntos en un contexto de cooperación para alcanzar objetivos comunes. La cooperación permite que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje. Todos se benefician, aprenden más y se crea una interdependencia positiva entre los estudiantes y una identidad de equipo. El aprendizaje cooperativo promueve la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo y favoreciendo la interacción entre pares.

Además, Pujolas (2009) expresa que los estudiantes aprenden juntos en capacidad, intereses, motivación y cultura en una clase organizada estratégicamente cooperativa, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar un objetivo común, cada uno dando hasta el máximo de sus posibilidades. Mientras que Martín et al., (2004) dicen que además se necesitan los apoyos para que en el aula converjan interacción, colaboración y solidaridad. Aiguadé (2011) sostiene que las estrategias para la colaboración están en las tutorías, trabajos entre pares, entre otras.

Para alcanzar una educación efectiva y eficiente es necesario un proceso adecuado de adaptación y orientaciones educativas para que los estudiantes con discapacidad logren construir un aprendizaje sólido y permanente. Hay que compensar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción de egreso en el sistema educativo de todos los estudiantes, en este caso de Panamá. Una de las orientaciones prioritarias es el convencimiento de conocer y comprender la discapacidad, que ayudará a todos a acercarnos de una forma más real a la misma.

A partir de él y con él se diseñarán los objetivos y se planificarán los contenidos de forma que se ajusten al nivel de desarrollo individual, a las experiencias previas y a los distintos contextos en los que transcurre o habrá de transcurrir su vida escolar, con el fin de garantizar la habilitación funcional y promover el desarrollo gradual de la autonomía personal y social. El estudiante espera y necesita que la escuela modifique o ajuste situaciones, procedimientos, recursos de apoyo y la propia gestión administrativa, mediante toma de decisiones y aplicación de nuevas ideas y criterios, basados en la experiencia y el conocimiento, orientando a la mejora de la calidad de vida de cada estudiante. Cuando los estudiantes encuentran barreras se les impide el acceso, la participación y el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2011).

Por todo lo anterior, es necesario la participación de la sociedad en general, para que se busquen entre todas las formas de eliminar obstáculos en la escuela y dar paso a la participación plena de los estudiantes y asegurar y darle seguimiento y cumplimiento a los principios de los derechos humanos; con la finalidad de mejorar sus propias creencias y actitudes sobre la diversidad; asegurar que los entornos comunitarios (como escuelas, áreas recreativas y centros culturales) sean accesibles. Para lograr todo esto hay que escuchar la voz del estudiante, hay que revisar estos resultados y tomarnos un tiempo para reflexionar y proponer acciones medibles y alcanzables.

Algo que es primordial en el estudiante, como constructor de aprendizaje, es cambiar la forma de visualizar a la persona, lamentablemente nos damos la tarea de identificarlos como “con necesidades educativas” o “con discapacidad”. Entender al estudiante como persona y no con las deficiencias, muchas veces nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos (Booth & Ainscow, 2011) y el estudiante sin etiquetas que le pasa; también se enfrenta a barreras que limitan su aprendizaje y participación. Etiquetar al estudiante nos puede llevar a tener unas expectativas bajas sobre ellos, tanto si categorizamos a los estudiantes como talentosos o con bajas capacidades. Hay que seguir trabajando en las escuelas para valorar a los estudiantes por igual, independientemente, pero sin lugar a dudas, estar luchando contra las percepciones y creencias muy asentadas a las que éstas etiquetas están contribuyendo. Por lo tanto nos toca reflexionar antes de etiquetar a alguien.

Booth & Ainscow (2011) afirma que las respuestas estereotipadas a las dificultades educativas se han construido en términos de separación, curriculum diferenciado e individualizado y proporcionar mayor ayuda de los asistentes o apoyos educativos, lo que puede impedir la relación con otros estudiantes. El concepto de necesidades educativas individuales ha sustituido a la noción de necesidades educativas especiales en aspectos prácticos por algunas autoridades, responsables de la política educativa local y escolar, pero mantienen el foco en la respuesta individual más que la eliminación de las barreras y la movilización de recursos existentes en las culturas, las políticas, las prácticas del contexto, entendido éste como un todo.

Las recomendaciones que nos da el Index, en el año 2000 y el actual 2011, es que debe ser superado el concepto de dificultades educativas por el de eliminar barreras al aprendizaje y la participación, además en las escuelas hay un coordinador de las necesidades educativas especiales, se recomienda un término alternativo coordinador del apoyo al aprendizaje, o coordinador del

desarrollo de aprendizaje o coordinador de la inclusión, para así cambiar viejas formas de pensar.

2.5 Redes de participación en la escuela inclusiva

Autores como Escribano González & Martínez Cano, (2013), Grossman, (2008) Ainscow, (2008), coinciden en la necesidad de presentar un enfoque integral para actuar en toda la escuela desde la inclusión educativa, evitando el reduccionismo de las aulas como único lugar de las prácticas inclusivas y mirando más a la educación de la ciudadanía que comprende la enseñanza con sentido de comunidad, la pertinencia a la justicia social. Grossman (2008) recoge medidas organizativas y curriculares inclusivas en las escuelas; en primer lugar se trata de una red de trabajo, una red de colaboración participativa en la que todos los aprendizajes de los estudiantes se alinean a la guía general, segundo todos los recursos de las escuela están configurados para beneficiar a todos los estudiantes; en un tercer aspecto todas las escuelas abordan la situación social; es decir las escuelas son sistemas de resolución de problemas, orientados por datos reales y finalmente las escuelas tienen fronteras abiertas en relación a las familias, la comunidad y el contexto la verdadera red de trabajo.

Por otro lado, el Índice para la Inclusión (Index for Inclusion) (Booth & Ainscow, (2002, 2011), es una herramienta que ayuda a reflexionar y a tomar decisiones para la mejora de los procesos de diversificación de la oferta educativa según las necesidades de cada estudiante. Este tiene dos grandes principios, uno de igualdad de valor para todos, y un principio de comprensivo relativo al rol deseado para los centros escolares en términos de apoyo al desarrollo educativo.

Es decir, si trabajamos en redes podemos lograr grandes cambios y mejorar aspectos como el fracaso escolar en sus raíces y consecuencias personales, cognitivas, lingüísticas y comunicativas, las difíciles condición académica, se

puede revisar los sistemas metodológicos y estrategias para corregir y tomar nuevos caminos, trabajar en los estereotipos y comportamiento culturales. Lograr mayor tolerancia y aceptación a la diversidad, respeto y sensibilidad. Todos los estudiantes tienen potencial y capacidad para aprender, su lugar está en la escuela.

2.6 Hipótesis planteadas

Sobre la base de la revisión teórica realizada, el planteamiento del problema, la relación con las variables, las preguntas de investigación y los objetivos planteados para este estudio, se establecieron las siguientes hipótesis de trabajo, cuya formulación guió todo el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos

Actualmente existe un amplio consenso entre los diferentes autores en conceptualización de la educación inclusiva, la evolución que ha tenido en las últimas cinco décadas, aún se sigue trabajando para lograr que la educación inclusiva garantice oportunidades de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en todos sus niveles y en los ámbitos público y privado.

Incorporar un renovado Plan Nacional de Educación a la población estudiantil, promover la participación de las familias en el proceso de la educación inclusiva, crear programas multidisciplinarios de apoyo para desarrollar las habilidades a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones. En base a estos argumentos, postulamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en cultura inclusiva entre los docentes, la familia, los estudiantes y los directores.

Hipótesis 2: Existen diferencias significativas en políticas inclusivas entre los docentes, la familia, los estudiantes y los directores.

Hipótesis 3: Existen diferencias significativas en prácticas inclusivas entre los docentes, la familia, los estudiantes y los directores.

CAPÍTULO 3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Introducción a la metodología

La metodológica utilizada para el estudio de tesis denominado Evaluación del Ecosistema Inclusivo, Familiar y Educativo de las Personas con Discapacidad en el contexto panameño se encuentra alineada con el enfoque metodológico cualitativo, por medio de entrevistas individuales y grupales con docentes, familias, directivos; conversaciones individuales y grupales con estudiantes y observaciones en contexto.

Estas acciones ofrecieron información relevante sobre los procesos que se genera en las escuelas donde se brinda educación inclusiva con estos actores (léase docentes, estudiantes, familia y directivos). La recogida de la información fue orientada por medio de aspectos que se circunscriben a las prácticas, políticas y culturas inclusivas. Las pautas de los instrumentos fueron adaptadas a partir de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva de Tony Booth y Mel Ainscow, y el Index for Inclusion.

Las actividades van desde la recogida de datos en campo, el levantamiento de un marco referencial, el diseño de un muestreo adaptado, un marco metodológico, la ejecución del trabajo en campo a las diez provincias y una comarca, cubriendo así las regiones educativas del Ministerio de Educación, a modo de registrar la situación con la aplicación de cuatro instrumentos adaptados Booth & Ainscow, (2002, 2011).

Esta investigación busca tener una primera caracterización de la situación en las escuelas que participan en el Plan Nacional de Educación Inclusiva. Es un

estudio exploratorio– descriptivo que recoge la opinión de cada estamento sobre los procesos que intervienen en la educación inclusiva. De la interpretación de los resultados se buscaron las manifestaciones con aceptable nivel de validez y consistencia en el contexto estudiado.

3.2. Población

La población está constituida por la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad que según los reportes de la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación (MEDUCA) para el año 2013 eran aproximadamente nueve mil trescientos cuarenta y cuatro (9,344) estudiantes, atendidos por seiscientos cuarenta y cinco (645) docentes, quienes eran recibidos en cuatrocientos setenta y ocho (478) centros educativos de todo el país. Aunque no se tenía para ese momento su distribución específica por región educativa, mostraremos las del 2011, en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1 Estadística de docentes, centros educativos, estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

Ministerio de Educación
Dirección Nacional de Educación Especial
Cuadro Estadístico Docentes, Centros educativos, Estudiantes con discapacidad, con Necesidades Educativas Especiales en los Centros Educativos

REGIÓN	DOCENTE MEDUCA	ESCUELAS REGULARES	DISCAPACIDAD	NEE	TOTAL DE ESTUDIANTES
Bocas del Toro	34	36	109	285	394
Coclé	58	52	262	923	1185
Colón	23	21	142	293	435
Darién	11	14	141	216	357
Chiriquí	32	31	218	515	733
Herrera	32	44	83	542	625
Kuna Yala	8	8	250	91	341
Los Santos	28	25	116	379	495
Panamá Centro	50	38	253	960	1213
San Miguelito	41	31	254	977	1231
Panamá Oeste	58	57	348	1285	1633
Panamá Este	19	18	58	290	348
Veraguas	38	43	283	446	729
Totales	432	418	2517	7202	9719

Fuente: Datos estadísticos del primer trimestre del 2011. Dirección Nacional de Educación Especial

3.3. Muestra

El tamaño de la muestra fue calculado, en una primera etapa, tomando como base la metodología aplicada a través del muestreo aleatorio simple para el total de la república, mediante la siguiente fórmula:

$$n_o = \frac{z^2 pq}{e^2}$$

Donde:

z, es el coeficiente de la distribución normal para un nivel de confianza prefijado,

p: es el porcentaje de la matrícula, escuelas y docentes que se encontraban en el nivel especial (Boletín Educación 2012, INEC)

q: es el complemento de la prevalencia.

e: es el error de muestreo estimado.

Realizando un ajuste, la muestra finalmente estuvo compuesta por 45 centros escolares, 160 docentes, 180 estudiantes, 72 familias, y 30 directivos, distribuidos según la región educativa (Tabla 3.2). Aunque en una segunda etapa, las escuelas que formarían parte de la muestra se escogieron de forma intencional por región educativa, tomando en cuenta el número de centros escolares donde se impartía educación inclusiva y la localización en que se encontraban.

Tabla 3.2 Distribución de la muestra por estamento según región educativa

<i>Región educativa</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Docentes</i>	<i>Estudiantes</i>
Totales	30	160	180
Bocas del Toro	1	13	8
Coclé	4	22	23
Colón	1	9	8
Chiriquí	5	12	14
Darién	1	4	7
Herrera	2	12	12
Los Santos	2	11	10
Panamá	12	63	85
Centro	3	19	23
Este	1	7	7
Oeste	5	22	31
San Miguelito	3	15	24
Veraguas	3	14	14

3.4. Trabajo de campo

El Estudio de la Evaluación del Ecosistema Inclusivo, Familiar y Educativo de las Personas con Discapacidad en el contexto panameño tiene como finalidad

determinar, analizar y valorar las necesidades que prevalecen en el desarrollo del Programa de Educación Inclusiva en las escuelas del Ministerio de Educación. Tomando en cuenta que los estamentos con los cuales se desarrolla el programa son: directores, docentes, estudiantes y familias, a los cuales se les aplicarían los instrumentos según el caso, tomando como base el tamaño de muestra calculado en un principio con el muestreo aleatorio simple (MAS).

No obstante, el número de localidades y de centros educativos sufrió variación, dentro del diseño, la escuela es el punto de entrada y de coordinación para las acciones de aplicación de todas las escalas, por ello su fuerte condicionamiento a las variaciones de estudiantes.

Desde la coordinación del estudio se capacitó un equipo de docentes especializado, que estuvo conformado por nueve personas atendiendo a la necesidad de contar con personal cualificado para la aplicación de los instrumentos y se contó con la colaboración de la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación quién apoyo con todos los permisos administrativos correspondientes.

La selección de los centros escolares dependió de los equipos técnicos (el equipo técnico se refiere a los gabinetes psicopedagógicos que trabajan en las provincias estos están conformados por trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos y autoridad del área nacional del Ministerio de Educación que trabaja en cada una de las diez provincias y la Comarca; junto con las instancias participantes, emprendieron la tarea de seleccionar los centros escolares que serían incluidos en el estudio. La selección obedeció a los criterios establecidos en el diseño del estudio y fue hecha aprovechando el conocimiento que tienen los participantes de las características de los centros. Respecto a la selección del personal para aplicar los instrumentos dependió de las características profesionales de los encuestadores correlacionadas con las cualidades de cada instrumento para obtener mayor afinidad al momento de la

aplicación, por otra parte, la aplicación se hizo en base a los tiempos promedios de un mes (noviembre). Se realizó en diez provincias y una comarca, en las fechas calendadas entre el 4 al 30 de noviembre de 2014. A continuación se presenta un detalle del trabajo realizado en campo:

Tabla 3.3. Encuestas aplicadas por provincias

PROVINCIAS	ENCUESTAS APLICADAS				
	DIRECTORES	DOCENTES	ESTUDIANTES	FAMILIAS	TOTAL
Bocas del Toro	3	15	10	14	42
Coclé	6	28	29	29	92
Chiriquí	7	21	19	20	67
+ comarca					
Herrera	4	17	16	16	53
Los Santos	4	16	15	15	50
Veraguas	5	18	20	21	64
Colón	3	22	22	20	67
Darién	2	17	14	8	41
Panamá Centro	6	57	56	27	146
San Miguelito	3	51	35	25	115
Panamá Este	2	22	23	20	67
Panamá Oeste	7	24	35	25	101
TOTAL	53	300	290	247	890
	(5,95%)	(33,7%)	(32,6%)	(27,8%)	(100%)

3.5. Variables de estudio

Para el estudio se optó por cuatro variables que actúan directamente en el proceso de las escuelas inclusivas, como son docentes, estudiantes, familias y directivos, esto resumido en ecosistema inclusivo.

3.5.1 Sistema de variables

Para Del Cid, Méndez, & Sandoval (2011) todo aquello que se va a medir, controlar o estudiar en una investigación es un sistema, es cualquier aspecto, evento o situación relacionada con las personas, los lugares o los tiempos, susceptible de ser descrita o medida en alguna escala, que varía; en definitiva, son aquellos aspectos o atributos que nos interesa conocer acerca de los individuos que constituyen nuestra población de estudio.

La operatividad de las variables consiste en definir, clasificar y delimitar el estudio, que es lo que presentamos en la tabla que sigue a continuación.

Tabla 3.4 Operatividad de las variables independiente

Variab	Conceptualización	Dimensión	Items
Docente	<p>El docente tiene que conocer las metas que persiguen sus estudiantes, cómo influyen en sus intereses y qué esfuerzos requieren para afrontar los estudios, determinar qué factores o variables intervienen; finalmente las pautas de actuación a seguir para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje escolar real y funcional.</p> <p>Esto implica un profesional formado, capacitado y conocedor de las estrategias para la atención integral.</p>	<p>Formación Capacitación Valores Actuación Estrategias Competencias profesionales</p>	<p>¿Se recibe capacitación sobre Educación Inclusiva? ¿Se participa en el plan de inclusión que contempla: el diagnóstico, planificación para el estudiante con discapacidad? ¿Los docentes planifican en colaboración, para los estudiantes con discapacidad?. ¿Se realizan evaluaciones previas a los estudiantes para determinar su conocimiento inicial? ¿Se adecua la planificación al estudiante con discapacidad? ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo entre compañeros?</p>
Estudiante	<p>Cada estudiante tiene que experimentar que está aprendiendo, consolidar sus destrezas, ganar satisfacción personal, sentir orgullo o sentirse con altas capacidades, además forjar las metas de valoración social. Estas metas se convierte en promotores de motivación para conquistar otros logros, de esta forma supera la ansiedad y la correcta toma de decisiones.</p>	<p>Perfil de ingreso Destrezas Capacidades metas</p>	<p>¿Me gusta mi escuela? ¿Disfruto en mi escuela? ¿Aprendo mucho en mi escuela? ¿Participo con mis compañeros en todas las actividades? ¿Mis amigos me ayudan en las clases cuando no logro solo? ¿Yo tengo un maestro de apoyo que me ayuda en mi aprendizaje? ¿A los maestros/ profesores no les importa mis errores? ¿Los maestros/ profesores me explican individualmente cuando no logro entender fácilmente?</p>
Familia	<p>La familia es una de las esferas que inciden en la calidad de la enseñanza, facilitan el aprendizaje y previenen las dificultades. La familia es ente fundamental para dar respuesta a las necesidades educativas, afectivas, cognitivas y sociales de sus hijos/as. Este enfoque favorece una enseñanza para la vida, de tal forma que se aprenda a ejercitar la cooperación, trabajo en equipo, el diálogo, toma decisiones consensuadas. Crear espacios de comunicación y participación de la familia en la escuela es aportar a la experiencia cotidiana con la finalidad del crecimiento biológico, psicológico,</p>	<p>Actor social Vínculo mediador Parte de la comunidad escolar</p>	<p>¿Los docentes son amables con usted y con otras familias? ¿La escuela proporciona información clara sobre cómo puede ayudar a sus hijos/as en los deberes en casa? ¿Recibió orientación sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela? ¿Recibe información de la escuela sobre: el progreso y la evaluación de su hijo/a? ¿Cuando está preocupada/o acerca del progreso de sus hijos/as, sabe usted a quién dirigirse? ¿Si comenta con el docente sus preocupaciones respecto al progreso de sus hijos/a, tiene la seguridad de que sus opiniones son</p>

	social, ético y moral del estudiante, en una palabra, al desarrollo integral de su personalidad. De la armonía entre familia y escuela va a depender el desarrollo de personalidades sanas y equilibradas, cuya conducta influirá en posteriores interacciones sociales y convivencia en grupo.		tomadas en cuenta? ¿Sus hijos/as disfrutaban en la escuela?
Directivo	Un director dirige y coordina todas las actividades escolares hacia la consecución del proyecto educativo eficiente, además ejercer la dirección pedagógica, promueve la innovación educativa e impulsa planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro y debe garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones.	Liderazgo Plan de acción Hoja de ruta en la escuela Toma de decisiones.	¿La inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación? ¿Se contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC)?

Fuente: Elaboración propia. A partir de (Booth & Ainscow, 2002).

Tabla 3.5 Operatividad de las variables Dependientes

Variables	Conceptualización	Dimensión	Ítems
Cultura Inclusiva	Según (Booth & Ainscow, 2002a) está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaboradora para que cada uno de los estudiantes alcance mayores niveles de logro.	Costumbres Creencias Valores inclusivos Comunidad escolar Niveles de logros	<p>¿Se contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC)?</p> <p>¿En su escuela se maneja metodología que le permitan al estudiante con necesidades educativas con y sin discapacidad participar y promocionarse con las competencias necesarias? ¿Los docentes planifican en colaboración? ¿Se adecua la planificación para el estudiante con discapacidad?</p> <p>¿Se obtiene el mejor provecho posible del conocimiento y experiencia del personal docente? ¿Se evalúa al estudiante en función de su capacidad?</p> <p>¿Su escuela está habilitada para atender a todos los estudiantes?</p> <p>¿La educación puede contribuir a vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana?</p> <p>¿Seremos capaces de llegar a</p>

			reconocer que todos los estudiantes pueden aportarnos algo?
Políticas Inclusivas	La elaboración de políticas inclusivas en las escuelas es garantizar atención a la diversidad, en busca de mejorar el aprendizaje e identificar las barreras. Según Booth & Ainscow, (2011) se pretende asegurar que la inclusión mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Los apoyos son todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro escolar para atender a la diversidad.	Desarrollar una escuela para todo Mejora del aprendizaje en general. Apoyos	¿La inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación? ¿Se recibe capacitación sobre educación inclusiva? ¿Se valora tanto al estudiante con discapacidad como al estudiante sin discapacidad? ¿Se trabaja para eliminar las barreras actitudinales en la comunidad educativa? ¿La escuela a la que asisten sus hijos/as es la que deseaba? ¿Siente que el docente crea lazos de tolerancia y respeto entre los estudiantes? ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje?
Prácticas Inclusivas	Se pretende que las prácticas de los centros escolares reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Booth & Ainscow, (2002). Booth & Ainscow, (2011b) Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los estudiantes y	Prácticas pedagógicas Actividades en aula Recurso de apoyo	¿Se realizan evaluaciones previas a los estudiantes para determinar su conocimiento inicial? ¿Se da seguimiento a las adecuaciones para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes? ¿Los estudiantes reciben explicación individual cuando no logran entender fácilmente un tema? ¿Se promueven campañas para evitar cualquier forma de discriminación en el grupo y en el desarrollo de las actividades? ¿Se emprenden acciones para fomentar la formación del docente y la familia sobre educación inclusiva?

Fuente: Elaborado a partir de (Booth & Ainscow, 2002a).

3.6. Instrumento

El instrumento utilizado para esta investigación consta de cuatro cuestionarios, uno destinado a los docentes, otro a la familia, el tercero a los estudiantes y el cuarto a los directores. Los cuestionarios fueron seleccionados de la Guía para la Evaluación y Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas Booth & Ainscow (2002b, 2011b). Los cuestionarios fueron desarrollados para medir una amplia gama de

características de la escuela inclusiva y visibilizar la cultura, la política y las prácticas inclusivas.

El Index facilita la planificación, ayudando en la fase de la evaluación detallada del centro escolar y su relación con el contexto en que se desarrolla, incorporando para ello al personal, a los directivos, a los padres de familia, los docentes y los estudiantes. Los cuestionarios se fundamentan en la reflexión sobre lo que ya se conoce. Se basa en conceptos como barreras para el aprendizaje y la participación, los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación y el apoyo para la diversidad.

Esta reflexión y evaluación ha de hacerse en tres dimensiones fundamentales para la vida escolar de cualquier escuela, sea de educación infantil, primaria o secundaria: las culturas escolares, las políticas culturales y las prácticas.

Las políticas tienen que ver cómo se gestiona el centro escolar y con los planos o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Las culturas reflejan ñas relaciones, los valores y las creencias arraigadas en la comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora.

Cada dimensión del cuestionario se divide en dos secciones. Las dimensiones y las secciones configuran un marco de planificación. Dimensión A: creando culturas inclusivas (construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos). Dimensión B: estableciendo políticas inclusivas (desarrollando una escuela para todos y organizando el apoyo a la diversidad. Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas (construyendo un curriculum para todos y orquestando el aprendizaje).

El diseño para los cuatro instrumentos fue tipo escala de rangos sumados llamada “Escala Likert” para medir las variables independientes con cinco puntos de valoración, Según Blanco & Alvarado (2005) la elección de un instrumento de recolección de datos debe estar asociada a la evaluación de las características de la investigación en el desarrollo para que esté en consonante con su tipo y los propósitos planteados.

El cuestionario de docentes está constituido por un total de veintinueve (29) preguntas, con cinco puntos de valoración van desde el uno (1) totalmente en desacuerdo, dos (2) en desacuerdo, tres (3) indiferente, cuatro (4) de acuerdo, cinco (5) totalmente de acuerdo. Mientras que el cuestionario de familia está constituido por un total de treinta (30) preguntas. El cuestionario de estudiantes está constituido por un total de veinticinco (25) preguntas. Finalmente el cuestionario de directivo está constituido por un total de veintinueve (29)

En todos se marca un número, el que mejor se corresponda con su opinión. Se explica lo que significa cada número, procurando obtener respuestas claras y concisas. A continuación se enumeran los ítems del instrumento (variable independiente) por actores del proceso y dimensiones de la educación inclusiva (variable dependiente):

Docentes

Política escolares Inclusiva (9, 10, 11,13,19,23)

Cultura escolar Inclusiva (12,14,16,17,18,20,22)

Prácticas escolares inclusivas (15,21,24,25,26,27,28,29)

Familia

Política escolares Inclusiva (10,18,20,24)

Cultura escolar Inclusiva (11,12,13,14,15,16,20)

Prácticas escolares inclusivas (17,19,21,23,26,27)

Estudiantes

Política escolares Inclusiva (12,14,15,20,21,22)

Cultura escolar Inclusiva (10,11,25)

Prácticas escolares inclusivas (13,17,19,23,24)

Directivos

Política escolares Inclusiva (8,14,17,23,24,25,26,27)

Cultura escolar Inclusiva (9,16,18,19)

Prácticas escolares inclusivas (11,12,13,15,28,29)

El Index para la Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares ofrece un apoyo a través de un proceso de auto- evaluación y mejora desde un enfoque diferente. Le proporciona la oportunidad de mejorar su centro escolar en colaboración con los demás de acuerdo a sus propios principios. Por lo que los cuestionarios pueden ayudar a aclarar y pensar acciones individuales y colectivas, así como organizar la escuela y toda la estructura y el desarrollo de la comunidad educativa.

Lo que persigue es el dialogo participativo e igualitario acerca de lo que los estudiantes podrían aprender en los centros escolares. Cada cuestionario está diseñado para aprovechar la riqueza de conocimientos y experiencia del personal docente, los estudiantes, las familias y los directivos, sobre la naturaleza de su escuela y cómo se puede ser mejorado. Lo que nos llevó a seleccionar este instrumento que nos lleva a buscar mejoras en las escuelas de acuerdo a los valores inclusivos. Tiene que ver con la mejora del aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes, promovido a través de la colaboración y la atención a la diversidad en la enseñanza.

Es un instrumento enfocado en la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación

Los instrumentos empleados poseen confiabilidad, validez, objetividad, economía y simplicidad para administrar.

3.7. Procedimiento

El primer paso para la realización del estudio fue establecimiento de contacto con la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y la Secretaría Nacional de Discapacidad con el fin de obtener la aprobación para realizar este estudio. Así, se concretaron varias reuniones con las instancias relacionadas con la educación inclusiva de ambas instituciones.

El segundo paso fue lograr la presentación del plan de actuación a ambas instancias para contar con su apoyo y el apoyo de todos los coordinadores nacionales (equipo técnico nacional). Una vez obtenida la aprobación y los apoyos correspondientes, se elaboró un cronograma para el trabajo de campo. Para la recogida de datos todos los participantes firmaron un acuerdo de confidencialidad para proteger los datos y, por consiguiente, el acceso a los resultados.

El estudio se desarrolló en tres fases. Una primera fase de preparación y organización, una segunda en que se realizó la recogida de los datos fue el trabajo de campo y una tercera fase, que se realizó el análisis de esos datos recogidos.

Gráfica 3.1 Fase de la investigación



Durante la administración de los instrumentos, tanto en modalidad individual, grupal, se proporcionó información oral como escrita para facilitar a los participantes para facilitar el entendimiento y objetivos del estudio. Asimismo, se les informó que el tratamiento de la información tenía un carácter confidencial y que la relacionada únicamente con fines académicos.

Los datos de la encuesta se tabularon, inicialmente por escuelas, luego se cruzaron las variables, seguidamente se realizó un consolidado con sus respectivas discusión y un apartado final que refleja los resultados, conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados referidos a cada una de las muestras de estudio recogidas para el análisis.

4.1. Referidos a los docentes.

Los trescientos (300) docentes encuestados en este estudio son cincuenta y tres (53) hombres, lo que representa (17,7%) y doscientos treinta y seis (236) mujeres, lo que representa (78,7%). Los intervalos de edad a los que pertenecen son: menos de 24 años, siete docentes (2%); entre 25 y 34 años, sesenta y seis docentes (22%); entre 35 y 44 años, ciento diecinueve (119) docentes lo que representa un (39,7%); de 45 a 54, son setenta y cuatro (74) docentes (24,7%); de 55 a 60, veintiséis (26) docentes (8,7%). La titulación académica que presentan los docentes es: maestro, ochenta y nueve (89) docentes (29,6%); profesor, setenta y seis (76) docentes (25,3%); licenciado, 99 docentes (39,3%); postgrado, 36 docentes (14,6%). Estos profesores encuestados se encuentran repartidos en trece regiones educativas del país. (Tabla 4.1; gráfica 4.1.)

Tabla 4.1. Muestra de docentes según regiones educativas del Ministerio de Educación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bocas del Toro	15	5,0	5,0	5,0
Coclé	28	9,3	9,3	14,3
Colón	22	7,3	7,3	21,7
Chiriquí	18	6,0	6,0	27,7
Darién	17	5,7	5,7	33,3
Herrera	17	5,7	5,7	39,0
Los Santos	15	5,0	5,0	44,0
Veraguas	18	6,0	6,0	50,0
Comarca Ngabe Bugle	3	1,0	1,0	51,0
Panamá Oeste	24	8,0	8,0	59,0
Panamá Metro	58	19,3	19,3	78,3
Panamá Este	22	7,3	7,3	85,7
San Miguelito	43	14,3	14,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

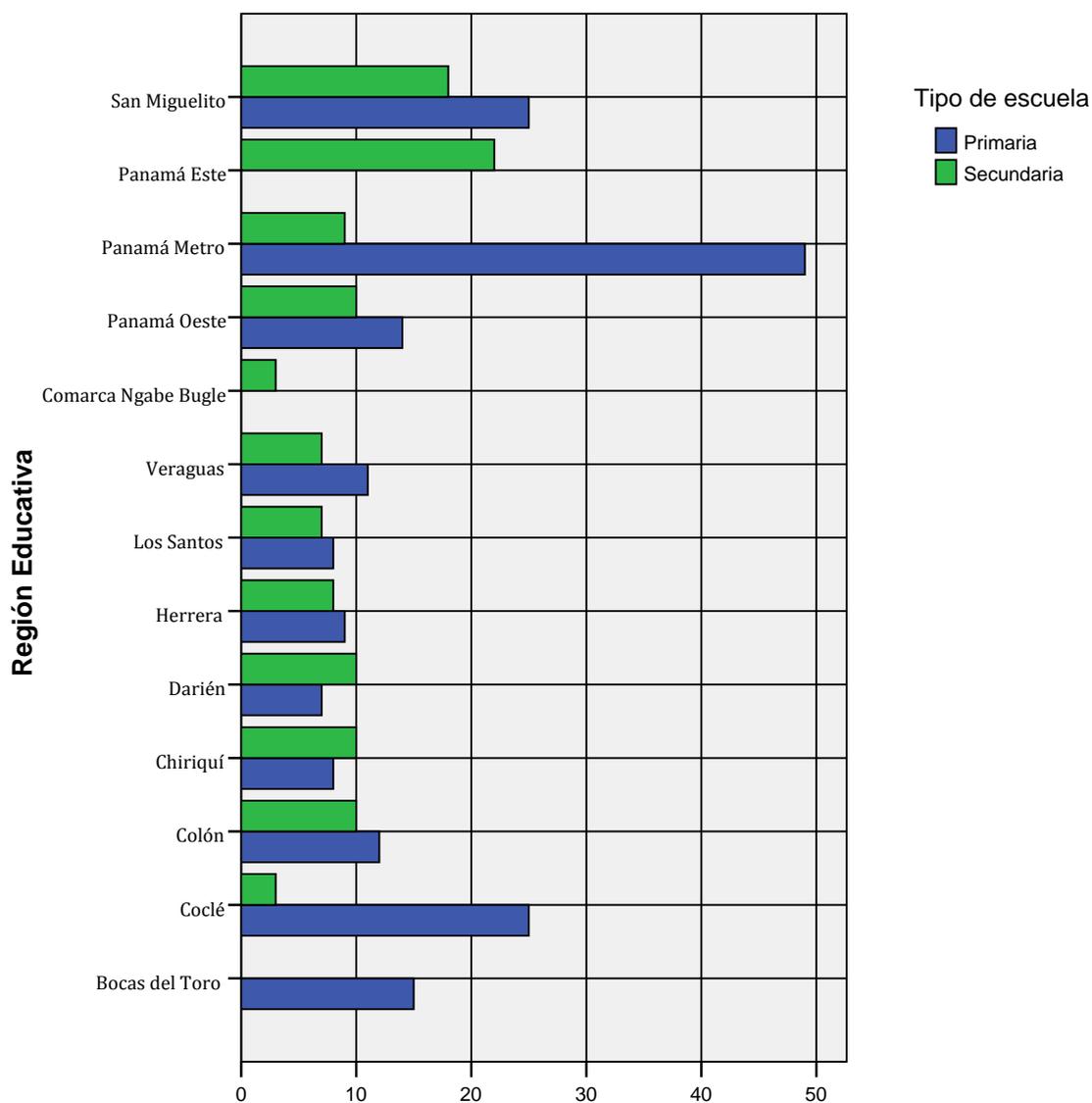
De los docentes encuestados, todos pertenecen a la escuela pública (100%), de las cuales, el 61% (183 escuelas) pertenecen al tipo primaria, y el 39% (117 escuelas) al tipo secundaria. Los niveles en los que profesores imparten la enseñanza son: primaria (61%, 183), premedia (24%, 72 escuelas) y media (15%, 45 escuelas). Los años de experiencia de estos profesores varían entre: de cero a 4 años, treinta y dos (32) docentes, lo que representa el 10,7%; de 5 a 9 años de experiencia, sesenta y seis (66) docentes (22%); de 15 a 19 años de experiencia, cincuenta y cinco (55) docentes (18%); de 20 a 24, treinta y uno (31) docentes (10,3%); y más de 25 años de experiencia, treinta y tres (33) profesores, lo que representan el 11%.

Sobre los tipos de discapacidad de la población que fue atendida por estos docentes, es la siguiente: discapacidad intelectual: 217 estudiantes, lo que representa el 74,8% del porcentaje válido; discapacidad motora, 5 estudiantes, lo que representa el 1,7% del porcentaje válido; discapacidad visual, 17 estudiantes, lo que representa el 5,9% del porcentaje válido, discapacidad

auditiva o sordos, 27 estudiantes, lo que representa el 9,3% del porcentaje válido y autismo, 24 estudiantes, lo que representa el 8,3% del porcentaje válido.

En las gráficas que siguen se detallan las relaciones entre diferentes variables descriptivas. En la gráfica 4.1 observamos la relación entre la región educativa y tipo de escuela. En general, observamos que en algunas regiones hay ausencia de muestras en centros educativos de secundaria, siendo en un alto porcentaje de las regiones los centros educativos de primaria los que más prevalecen.

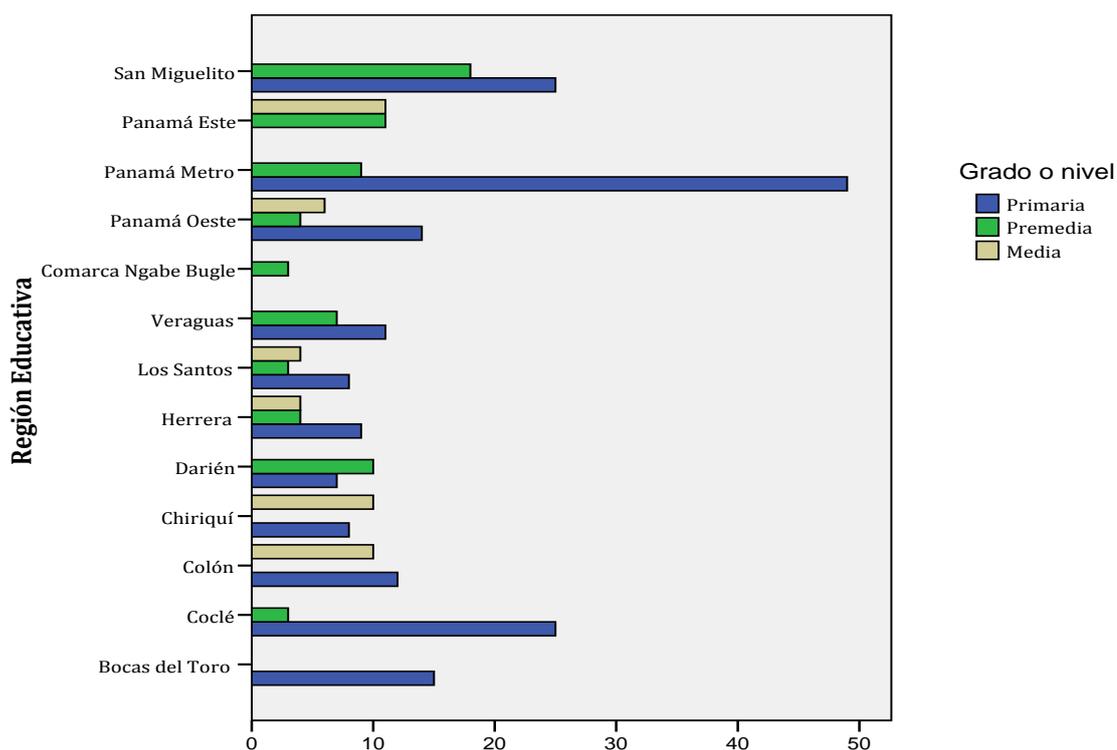
Gráfica 4.1. Regiones educativas y tipo de escuela primaria o secundaria en la que labora el docente



En la Gráfica 4.2 observamos la relación de frecuencias entre las regiones educativas y el grado o nivel de educación. Como observamos en dicha gráfica, y en consonancia con la gráfica anterior, prevalece de manera significativa en las regiones educativas el grado de primaria, la ausencia en algunos centros de estas regiones educativas de los niveles premedia y/o media. Los estadísticos

Chi-cuadrado de Pearson y el chi-cuadrado de la razón de verosimilitud tuvieron como valores 159,78 y 185,97, respectivamente siendo estadísticamente significativos ($<.000$). Diecinueve casillas (48,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5, y la frecuencia mínima esperada es de ,45.

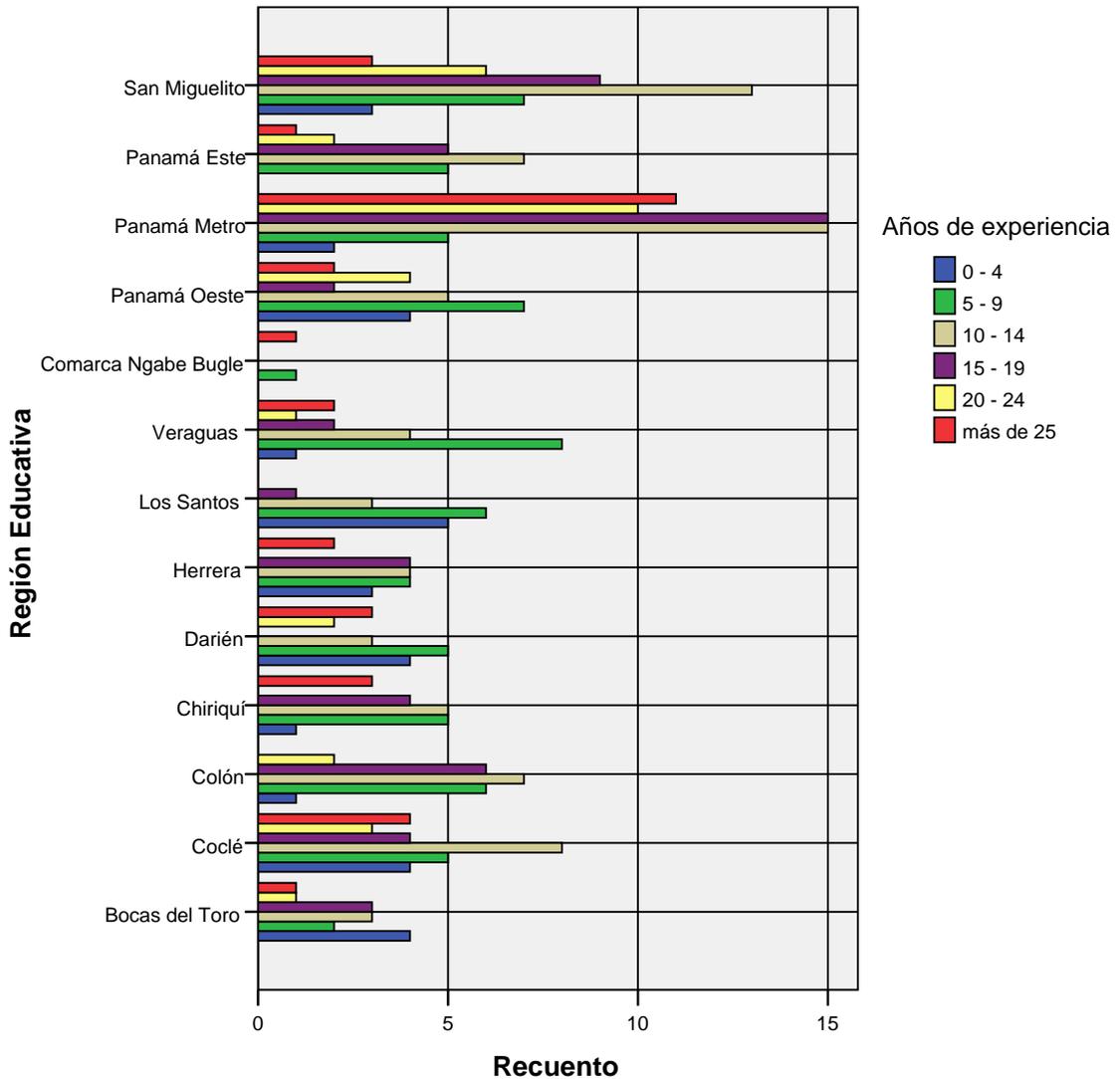
Gráfica 4.2. Relación de frecuencias entre las regiones educativas y el grado o nivel de educación en la que laboran los docentes



En la Gráfica 4.3 observamos la relación de frecuencias entre las regiones educativas y los años de experiencia de los docentes. Como observamos, en dicha gráfica prevalece el intervalo 10-14 años de experiencia, seguido del intervalo 5-9 años de experiencia y del intervalo 15-19 años de experiencia. Los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson y el chi-cuadrado de la razón de verosimilitud tuvieron como valores 73,534 y 85,113, respectivamente, siendo estadísticamente significativa la razón de verosimilitud. Sesenta y seis casillas

(79,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,21.

Gráfica 4.3. Relación de frecuencias entre las regiones educativas y los años de experiencia de los docentes



Algunas regiones educativas se caracterizan por la ausencia de determinados intervalos de edad. Por ejemplo, en Los Santos, no encontramos docentes con más de diecinueve años de experiencia, en Colón no hay docentes con más de veinticuatro años de experiencia. En la región Ngabe Buglé, con dos docentes, observamos la diferencia de experiencia entre docentes, menos de nueve años y

más de veinticinco años, lo que manifiesta un desfase importante en experiencia docente entre estos dos profesores. Para un mayor detalle ver la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Contingencia según región educativa por años de experiencia de los docentes

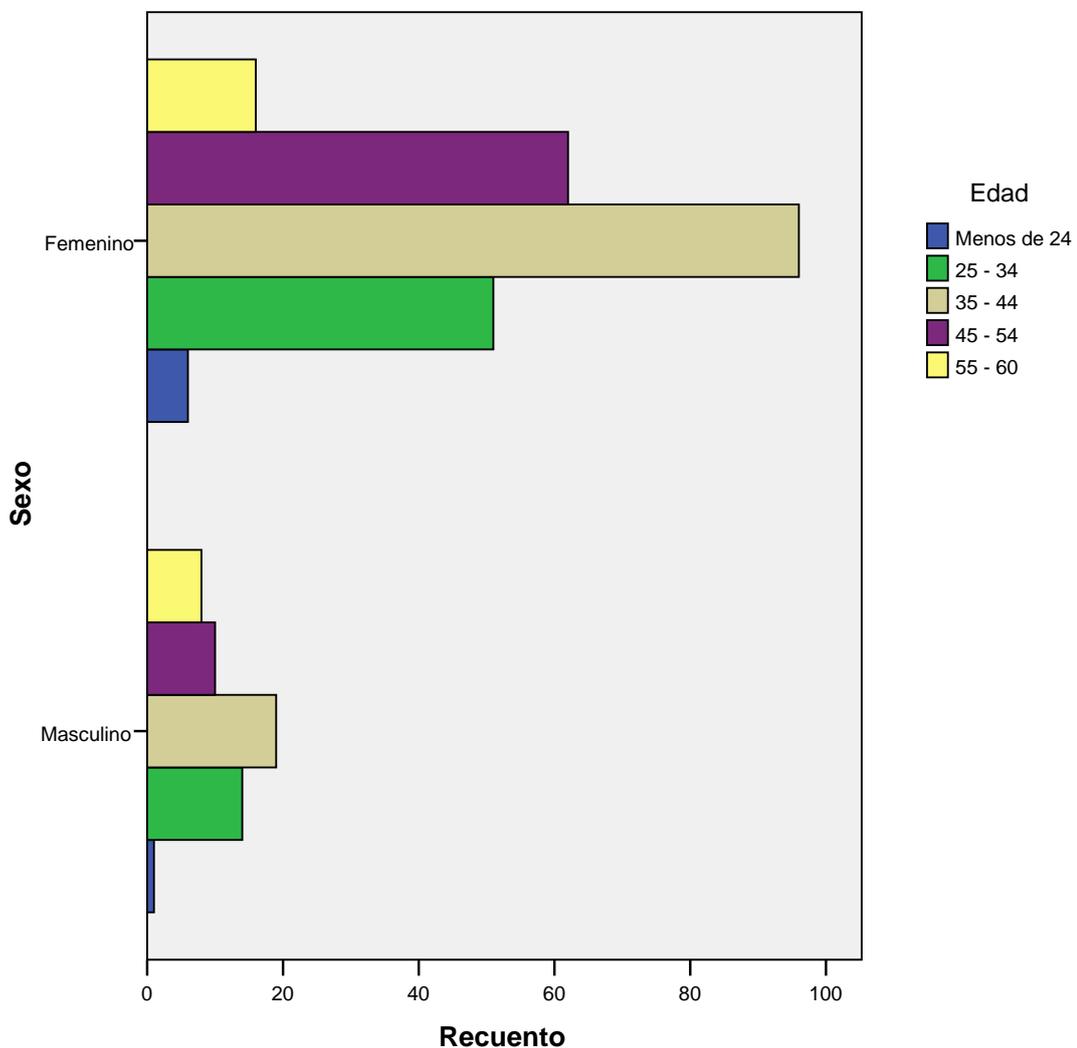
Región educativa	Años de experiencia							Total
	0 - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	más de 25	N/C	
Bocas del Toro	4	2	3	3	1	1	1	15
Coclé	4	5	8	4	3	4	0	28
Colón	1	6	7	6	2	0	0	22
Chiriquí	1	5	5	4	0	3	0	18
Darién	4	5	3	0	2	3	0	17
Herrera	3	4	4	4	0	2	0	17
Los Santos	5	6	3	1	0	0	0	15
Veraguas	1	8	4	2	1	2	0	18
Comarca Ngäbe Buglé	0	1	0	0	0	1	1	3
Panamá Oeste	4	7	5	2	4	2	0	24
Panamá Metro	2	5	15	15	10	11	0	58
Panamá Este	0	5	7	5	2	1	2	22
San Miguelito	3	7	13	9	6	3	2	43
Total	32	66	77	55	31	33	6	300

La distribución de los docentes por género y edad para cada una de las regiones educativas fue la siguiente. Encontramos siete docentes con menos de veinticuatro años en las regiones de Los Santos, Coclé, Colón, Herrera y Panamá Metro, predominantemente mujeres (seis mujeres). Los docentes de 25 a 34 años se distribuían en todas las regiones, excepto en la comarca de Ngäbe Buglé. En la distribución por sexos en este grupo de edad también predominaron las mujeres (51) frente a los hombres (14).

Resultado similar encontramos en el intervalo de edad de 35 a 44 años en todas las regiones, excepto Ngäbe Buglé y predominio de las mujeres (96) frente a los hombres (19). El intervalo 45-54 años estuvo presente en las trece regiones educativas, destacando también una mayor frecuencia en mujeres (62) que en hombres (10). Por último, el intervalo de edad 55-60 años, estuvo presente en nueve regiones educativas y ausente en las regiones de Los Santos, Veraguas, Ngäbe Buglé, y Panamá-Este. También predominaron las mujeres (16) frente a

los hombres (8). En resumen, predominio de las mujeres sobre los hombres (Gráfica 4.4), y predominio del intervalo de edad de 35-44 años, tanto hombres como en mujeres sobre el resto de intervalos de edad. Los valores de Chi-cuadrado de Pearson y la razón de verosimilitudes fueron 6,253 y 6,025, respectivamente, con una significación de ,395 y 420. Siete casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de ,18.

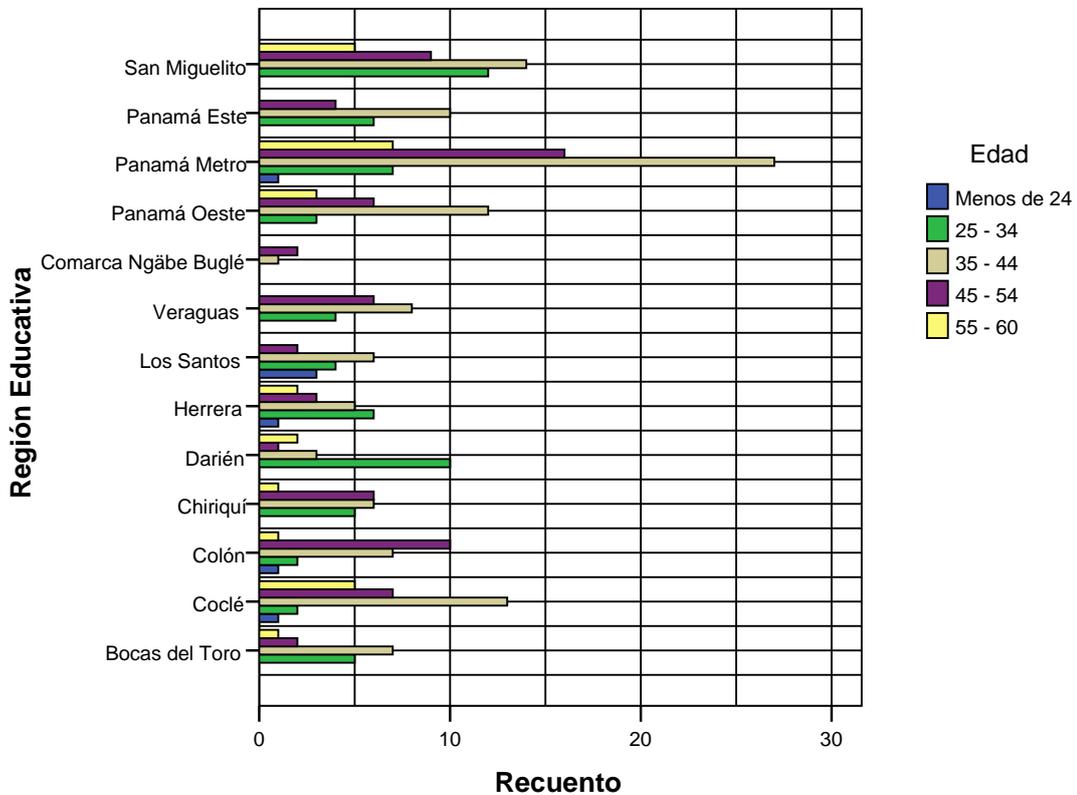
Gráfica 4.4. Distribución de los intervalos de edad de los docentes según el sexo



En la Gráfica 4.5 se presenta la distribución de los intervalos de edad por Regiones Educativas. Los valores estadísticos de esta tabla de contingencia como Chi-cuadrado de Pearson y la Razón de verosimilitudes fueron 75,983 y

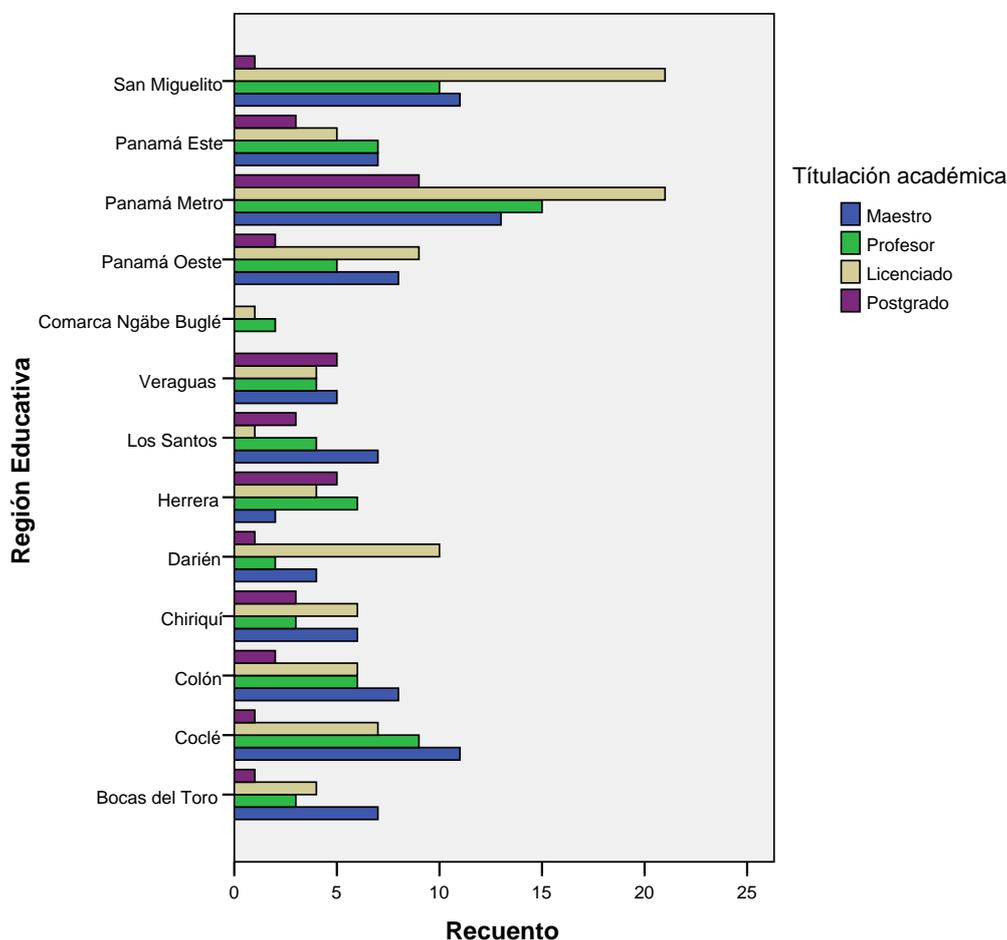
71,054 respectivamente, con una significación de ,006 y ,017. Cuarenta y dos casillas (64,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de ,07. Como observamos en dicha gráfica, predomina el intervalo de edad 35-44 en todas las regiones, a excepción de Herrera, Darién, Colón y Ngäbe-Buglé. El siguiente intervalo de edad en prevelece varía y está entre el intervalo 45-54, para las regiones de San Miguelito, Panamá Metro, Panamá Oeste, Veraguas y Coclé y el intervalo 25-34, para el resto de las regiones educativas. En suma, podemos afirmar que la población de docentes en estas regiones educativas presenta un intervalo de edad maduro (35-44), siguiendo una distribución próxima a la curva normal, los intervalos de edad presentes en las regiones educativas. No es una población envejecida y sí es una población con suficientes años de experiencia y con una edad ubicada en el intervalo medio de los intervalos de edad considerados.

Gráfica 4.5. Distribución de los intervalos de edad del docente según regiones educativas



En cuanto a la titulación académica del docente, se indica un mayor predominio de licenciados y profesores entre los docentes, y en menor medida la titulación de postgrado. Si tomamos en consideración las regiones educativas, observamos que en las regiones de San Miguelito, Panamá Metro, Panamá Oeste, y Darién predominan los docentes con titulación de Licenciado, frente a las regiones de Bocas del Toro, Coclé, Colón y los Santos en donde predominan los docentes con titulación de maestro. Los valores de Chi-cuadrado de Pearson y la razón de verosimilitudes fueron de 43,88 y 45,72 respectivamente con un nivel de significación de ,172 y, 128. Veinticuatro casillas (46,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de ,36. En la Gráfica 4.1.6 se representan los resultados aquí comentados, considerando la titulación académica de los profesores en los niveles de maestro, profesor, licenciado y postgrado en las regiones educativas consideradas en el estudio.

Gráfica 4.6. Distribución de la titulación de los docentes según las regiones educativas

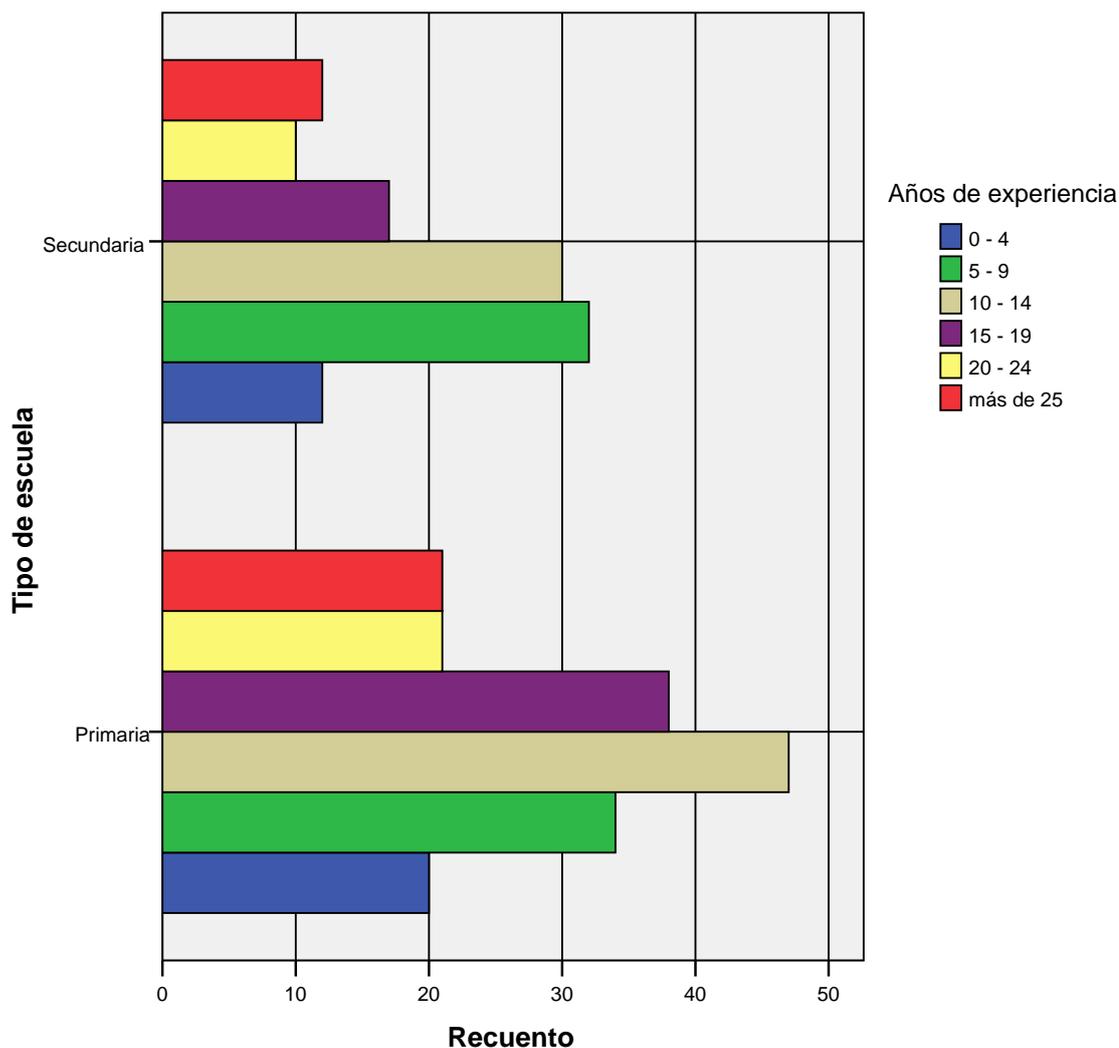


Si consideramos el tipo de escuela (primaria, secundaria) en relación con las otras variables contextuales identificadas en la encuesta (nivel, años de experiencia, sexo, edad, titulación académica, población que se atiende) con respecto a la muestra de docentes, encontramos los siguientes resultados.

En cuanto a la relación entre tipo de escuela y años de experiencia, indicamos que en primaria prevalece el rango de experiencia de 10-14 años, seguido de 15-19 y de 5-9 años. En secundaria, la prevalencia de rangos de experiencia es de 5-9, seguida muy de cerca por el rango de 10-14 años. En general, como observamos en la gráfica 4.1.8, en primaria nos encontramos con profesores con

un promedio de años de experiencia mayor que en secundaria. Ninguna casilla tuvo una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,91. En la gráfica 4.7 se representan estos valores.

Gráfica 4.7. Distribución de años de experiencia del docente según el tipo de escuela



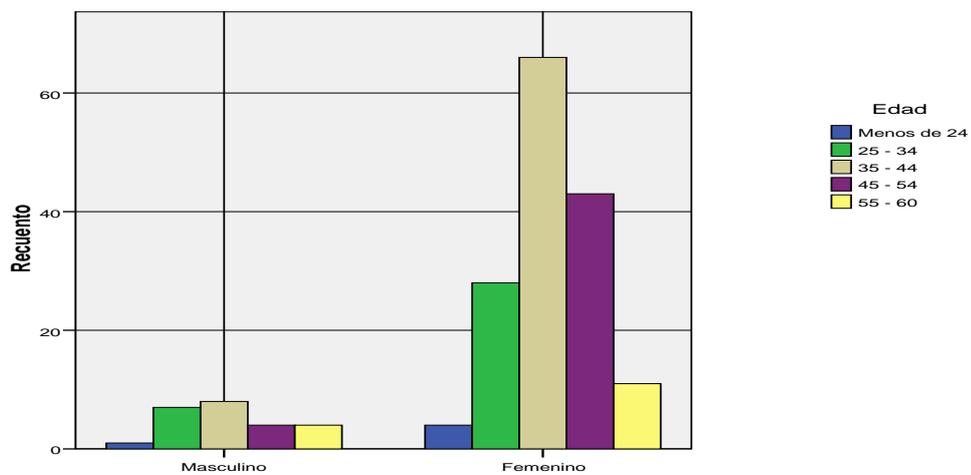
Por lo que se refiere a la distribución del sexo de los docentes y la edad de estos en función del tipo de escuela (Tabla 4.3) se indica la prevalencia de las mujeres sobre los hombres, como ya se puso de manifiesto en apartados anteriores y un patrón de distribución de la edad similar, tanto en hombres como en mujeres en la escuela secundaria. En primer lugar aparece el intervalo de edad 35-44, seguido de los intervalos de edad 25-34, 45-54 y 55-60 (Gráfica 4.8). En cuanto

a la escuela primaria también presenta un patrón muy similar de distribución de la edad en hombres y mujeres, aunque con alguna excepción (Gráfica 4.8). En concreto, en primaria, para hombres la distribución de edad por este orden fue 35-44, 25-34, 45-54, 55-60 y menos de 24. Y en mujeres, en primaria, la distribución de edad fue de 35-44, 45-54, 25-34, 55-60 y menos de 24 años.

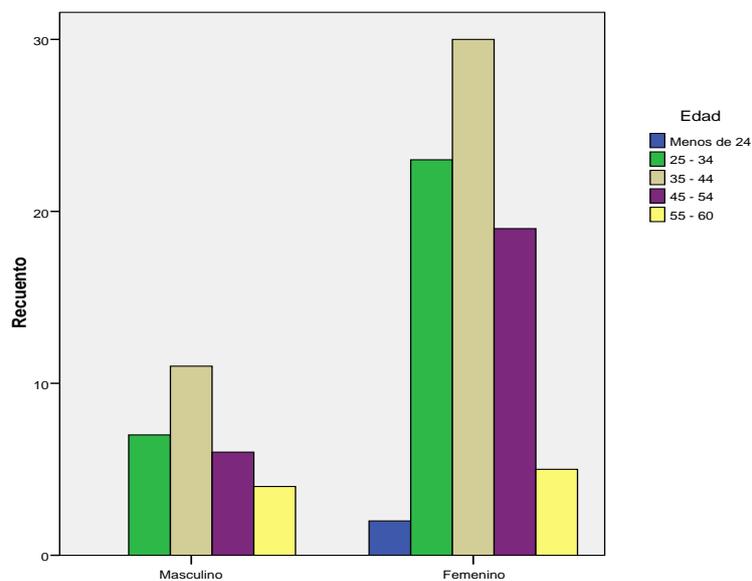
Tabla 4.3. Intervalo de edad de hombres y mujeres docente según tipo de escuela

Tipo de escuela		Edad					Total
		Menos de 24	25 - 34	35 - 44	45 - 54	55 - 60	
Primaria	Sexo						
	Masculino	1	7	8	4	4	24
	Femenino	4	28	66	43	11	152
	Total	5	35	74	47	15	176
Secundaria	Sexo						
	Masculino	0	7	11	6	4	28
	Femenino	2	23	30	19	5	79
	Total	2	30	41	25	9	107

Gráfica 4.8. Distribución de la edad según sexo en la escuela primaria



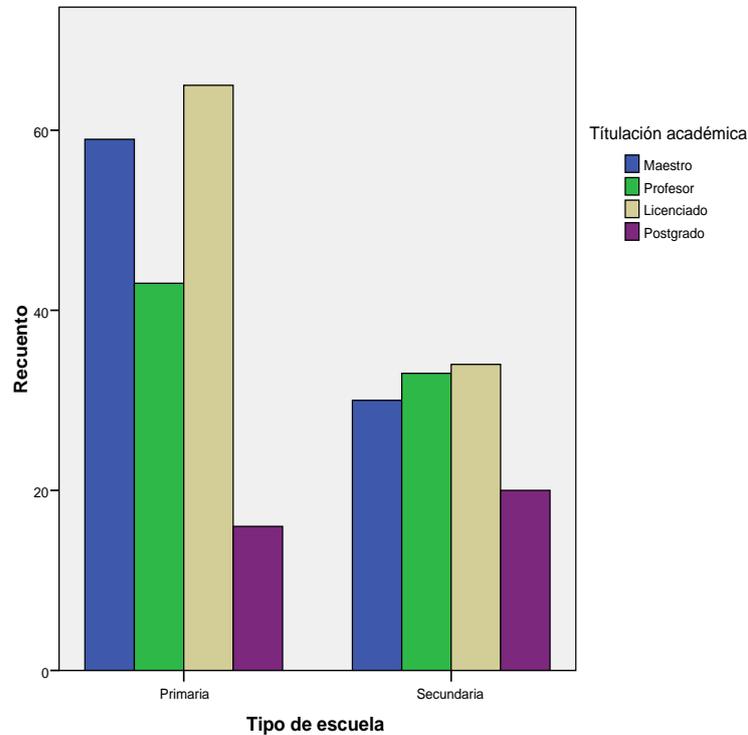
Gráfica 4.9. Distribución de la edad según el sexo en la escuela secundaria



La relación entre tipo de escuela y titulación académica de los docentes la encontramos en la gráfica 4.10. Como observamos, en dicha gráfica prevalecen los docentes con titulación de licenciado, tanto en primaria como en secundaria. En primaria, iría a continuación la titulación de maestro y en secundaria la de

profesor. Indicar también que en secundaria las frecuencias encontradas en estas tres titulaciones están muy próximas.

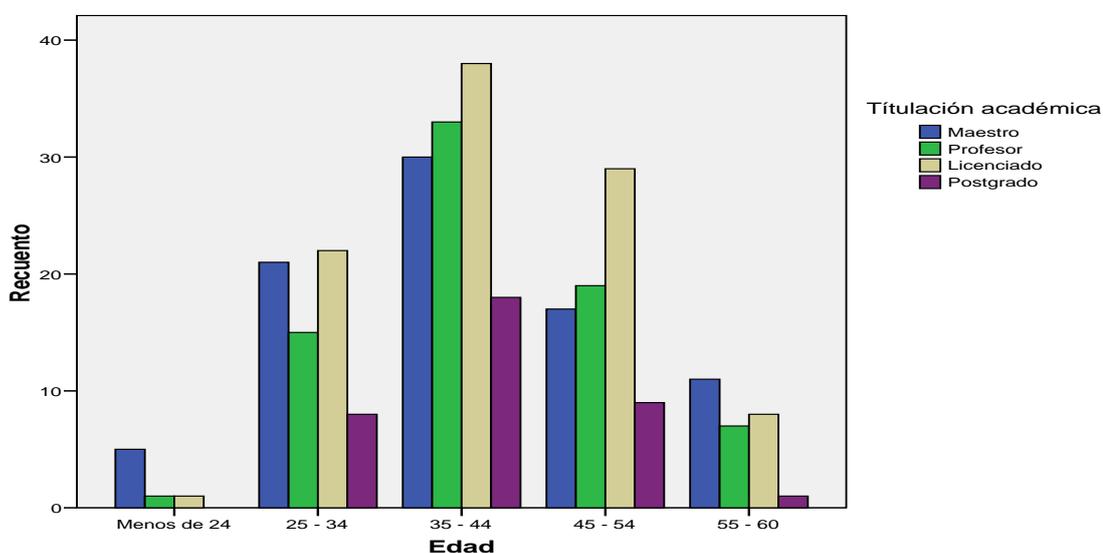
Gráfica 4.10. Distribución de la titulación de los docentes según tipo de escuela



La relación entre titulación académica y edad la encontramos en la Gráfica 4.11. Como observamos en esta gráfica, en todos los intervalos de edad, a excepción de los intervalos menos de 24 años y 55-60 años, encontramos que la titulación de licenciado es la predominante para el resto de los intervalos de edad. Es decir, estamos hablando de una población de docentes con una alta titulación académica. Las excepciones encontradas tienen una cierta lógica; por un lado, es de esperar que los docentes más jóvenes no tengan todavía esta titulación de licenciado y, por otro lado, los docentes con más edad (55-60) también sean los que menos titulación de licenciado tengan, pues posiblemente no contaron en su momento con las ocasiones para poder realizar estudios de licenciaturas. No obstante, indicar que en este grupo de edad la titulación de licenciado es la que ocupa el segundo lugar, lo que da también idea del nivel de preparación de este

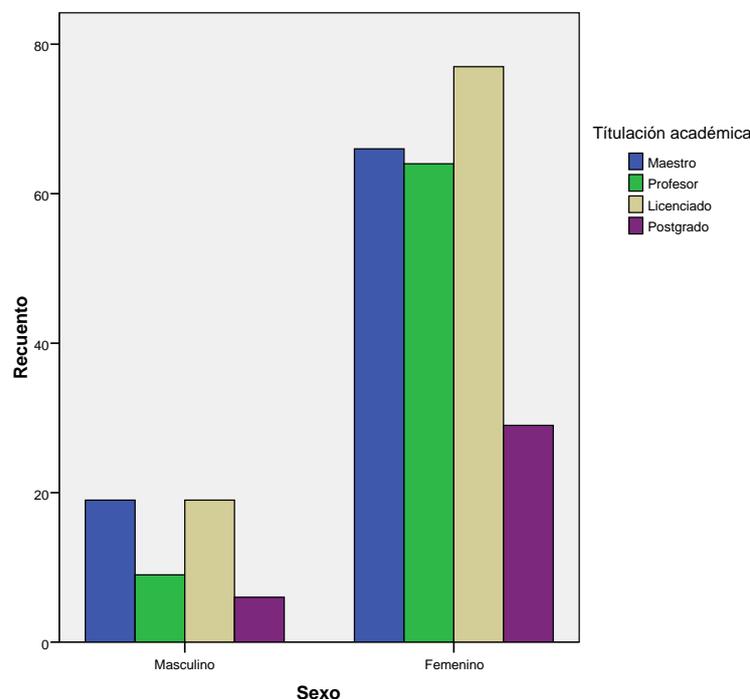
grupo de docentes. La siguiente titulación, salvo algunas excepciones, es la de profesor. Por el contrario, la titulación de postgrado es la que menos docentes poseen. El valor de Chi-cuadrado de Pearson fue de 13,401 con un nivel de significación de ,359; la razón de verosimilitudes fue de 13,401, con un nivel de significación de ,341. Cinco casillas (25%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5, y la frecuencia mínima esperada es de ,86.

Gráfica 4.11. Distribución de la titulación de los docentes según edad



Respecto a la relación entre titulación académica y sexo (Gráfica 4.12), observamos un patrón muy similar, tanto en hombres como en mujeres.

Gráfica 4.12. Distribución de la titulación de los docentes según el sexo



En ambos observamos que prevalece la titulación de licenciado, seguida de la de maestro, profesor y postgrado, si bien en las mujeres son muy similares en frecuencia estas titulaciones, en los hombres encontramos diferencias entre estas frecuencias. No obstante, dado el escaso número de hombres frente a las mujeres, no podemos inferir ni extrapolar más allá de estos resultados.

Los resultados del análisis de las opiniones de los docentes sobre la cultura, política y prácticas educativas inclusivas recogidos en un cuestionario de veintinueve preguntas mostraron que este presentaba una alta fiabilidad (alfa de Cronbach igual a ,90). El análisis factorial del instrumento utilizado (con rotación varimax, criterio Kaiser para designar el número de factores) dio como resultado tres dimensiones o factores. En las tablas que siguen se especifican los ítems asignados a los factores correspondientes a política, cultura y prácticas inclusivas, así como la opinión de los docentes (en porcentaje) para cada uno de los ítems que integran estos factores.

En concreto, en la Tabla 4.4, sobre la opinión de los docentes relacionado a la política escolar inclusiva, observamos que en un 66%, los docentes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta política.

Tabla 4.4. Opiniones de los docentes sobre la política escolar inclusiva

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
La inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación para todo el sistema	4,7% (14)	4,3% (13)	5,1% (15)	36,4% (108)	49,5% (147)
Se recibe capacitación sobre Educación Inclusiva	28,5% (85)	21,8% (65)	10,7% (32)	27,3% (81)	11,7% (35)
Se participa en el plan de inclusión que contempla: diagnósticos, perfiles y planificación para el estudiante con discapacidad	13,5% (40)	17,9% (53)	13,2% (39)	36,8% (109)	18,6% (55)
Se realizan evaluaciones previas a los estudiantes para determinar su conocimiento inicial	8,4% (25)	9,5% (28)	7,4% (22)	33,8% (100)	40,9% (121)
Se promueven campañas para evitar cualquier forma de discriminación: en los grupos y en el desarrollo de las actividades	10,1% (30)	9,4% (28)	14,1% (42)	38,0% (113)	28,4% (84)
Los problemas conductuales de los estudiantes son atendidos	6,4% (19)	9,5% (28)	10,5% (31)	44,1% (130)	29,5% (87)
Promedio %	12	12	10	36	30

Para el 10% de los docentes les es indiferente esta política escolar inclusiva de su escuela y el 24% de los docentes no están de acuerdo o en total desacuerdo con la política escolar inclusiva. Destacar, no obstante que, a pesar de la buena valoración que hacen sobre la política inclusiva en líneas generales, un 50,3% de los docentes opina que no reciben capacitación sobre educación inclusiva y un 31,4% de los docentes consideran que no se les da la suficiente participación en el plan de inclusión.

Por lo anterior podemos concluir que hay falta de conocimiento sobre el tema, el docente, necesita competencias para lograr detectar, determinar y atender las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Respecto a la opinión que tienen sobre la cultura escolar inclusiva (Tabla 4.5), el 76% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las actuaciones que se

realizan para fomentar esta cultura escolar inclusiva. Tan solo un 12% no están de acuerdo o totalmente en desacuerdo y 11% se muestra indiferente.

Tabla 4.5. Opiniones de los docentes relacionados a la cultura escolar inclusiva

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
Los docentes planifican en colaboración, para los estudiantes con discapacidad	8,0 % (24)	11,7 % (35)	13,0 % (39)	43,0 % (129)	24,3 % (73)
Se adecua la planificación al estudiante con discapacidad	3,4 % (10)	5,4 % (16)	7,4 % (22)	44,3 % (132)	39,5 % (118)
Se da seguimiento a las adecuaciones para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes	3,7 % (11)	9,1 % (27)	13,1 % (39)	45,6 % (136)	28,5 % (85)
Los estudiantes reciben explicación individualmente cuando no logran entender fácilmente un tema	1,3 % (4)	5,0 % (15)	6,4 % (19)	42,6 % (127)	44,7 % (133)
Se evalúa al estudiante en función de su capacidad funcional	1,3 % (4)	7,0 % (21)	9,4 % (28)	41,6 % (124)	40,7 % (121)
Se promueven acciones para mantener altas expectativas en todos los estudiantes	4,7 % (14)	9,7 % (29)	15,4 % (46)	44,6 % (133)	25,6 % (76)
Se conversa en el aula sobre la discapacidad que presentan los estudiantes	6,4 % (19)	10,5 % (31)	15,3 % (45)	39,0 % (115)	28,8 % (85)
Promedio %	4	8	11	43	33

Tenemos que destacar, entre las opiniones de los docentes sobre esta dimensión, que un 19,7% piensan que la planificación no se realiza en colaboración con los otros docentes.

Estos resultados confirman que es necesario un trabajo referido a valores, creencias y actitudes que promuevan el respeto y valoración de la diversidad gestada desde la escuela hay que seguir trabajando en formación para identificarse plenamente con la cultura inclusiva.

También podemos concluir que los docentes necesitan metodologías que resalten las altas expectativas y la confianza en sus estudiantes, llevando al

máximo de sus capacidades; en la medida en que seamos capaces de instaurar en ellos una conciencia de que tienen capacidades y talentos a desarrollar y ofrecerle un adecuado ambiente, sustituiremos las bajas expectativas de los docentes y padres, pues incide en un resultado el interés, el esfuerzo, el apoyo.

El trabajo que realizan dos profesores en un aula inclusiva dentro del contexto del salón de clases permite la transferencia de saberes y de saber hacer entre uno y otro, algo que no sucede cuando los apoyos se dan fuera del aula. Por consiguiente la inclusión sin previa reflexión profunda lleva a una confusión de roles y responsabilidades. Hay que tener claro que tener una discapacidad no hace a los estudiantes menos capaces; en la escuela nunca estaremos completamente preparados para enfrentarnos a situaciones nuevas; pero los estudiantes están en la escuela esperando lo mejor de nosotros como docentes y como personas.

En cuanto a la opinión de los docentes sobre las prácticas escolares inclusivas, observamos que el 89% de los docentes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con estas prácticas inclusivas (Tabla 4.6). El 5% de los docentes no están de acuerdo con las prácticas inclusivas y el 6% le es indiferente. Esto suma un 11%.

Tabla 4.6. Opiniones de los docentes sobre las prácticas escolares inclusivas. Panamá

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo entre compañeros	3,4 % (10)	6,4 % (19)	11,7 % (35)	37,9 % (113)	40,6 % (121)
Se comprende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes	2,0 % (6)	1,4 % (4)	6,1 % (18)	43,1 % (127)	47,4 % (140)
Los estudiantes tienen un docente especializado que le ayuda en su aprendizaje	2,3 % (7)	2,7 % (8)	6,7 % (20)	27,1 % (81)	61,2 % (183)
Sus estudiantes con discapacidad participan en todas las actividades de la escuela	3,4 % (10)	2,4 % (7)	8,4 % (25)	30,1 % (89)	55,7 % (165)
Seremos capaces de llegar a reconocer que todos los estudiantes pueden aportarnos algo.	1,3 % (4)	2,0 % (6)	2,7 % (8)	33,0 % (98)	61 % (181)
Llegaremos a vencer nuestros prejuicios hacia determinados estudiantes	1,7 % (5)	2,4 % (7)	4,4 % (13)	39,5 % (117)	52,0 % (154)
Comparte su experiencia con otros colegas sobre este tema	3,0 % (9)	1,7 % (5)	4,3 % (13)	37,8 % (113)	53,2 % (159)
Considera que la educación en diversidad enriquece a toda la comunidad	1,7 % (5)	2,0 % (6)	3,3 % (10)	26,8 % (80)	66,2 % (198)
Promedio %	2	3	6	34	55

Si comparamos las tres tablas, observamos que es precisamente en las prácticas inclusivas donde los docentes están más de acuerdo, seguido de la cultura y por último, la política inclusiva. La educación inclusiva es un enfoque educativo que se basa en considerar la diversidad en un marco de respeto a las diferencias.

Por lo anterior, la cooperación permite que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje. Espacio en que todos se benefician, además de promover la participación activa de todos los estudiantes, acentuando su protagonismo del estudiante. La única manera de atender juntos en una misma aula a la diversidad es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativo.

El estudiante será capaz de aportarnos innumerables aprendizajes desde sus competencias con un trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, su adaptación al medio cambiante y la resolución de problemas, apoyándose en lo que si puede hacer. La educación hace de una persona que sea productiva, debe llevar a una mejora de la calidad de vida; su educación es un asunto de derechos humanos.

4.2. Referidos a la familia

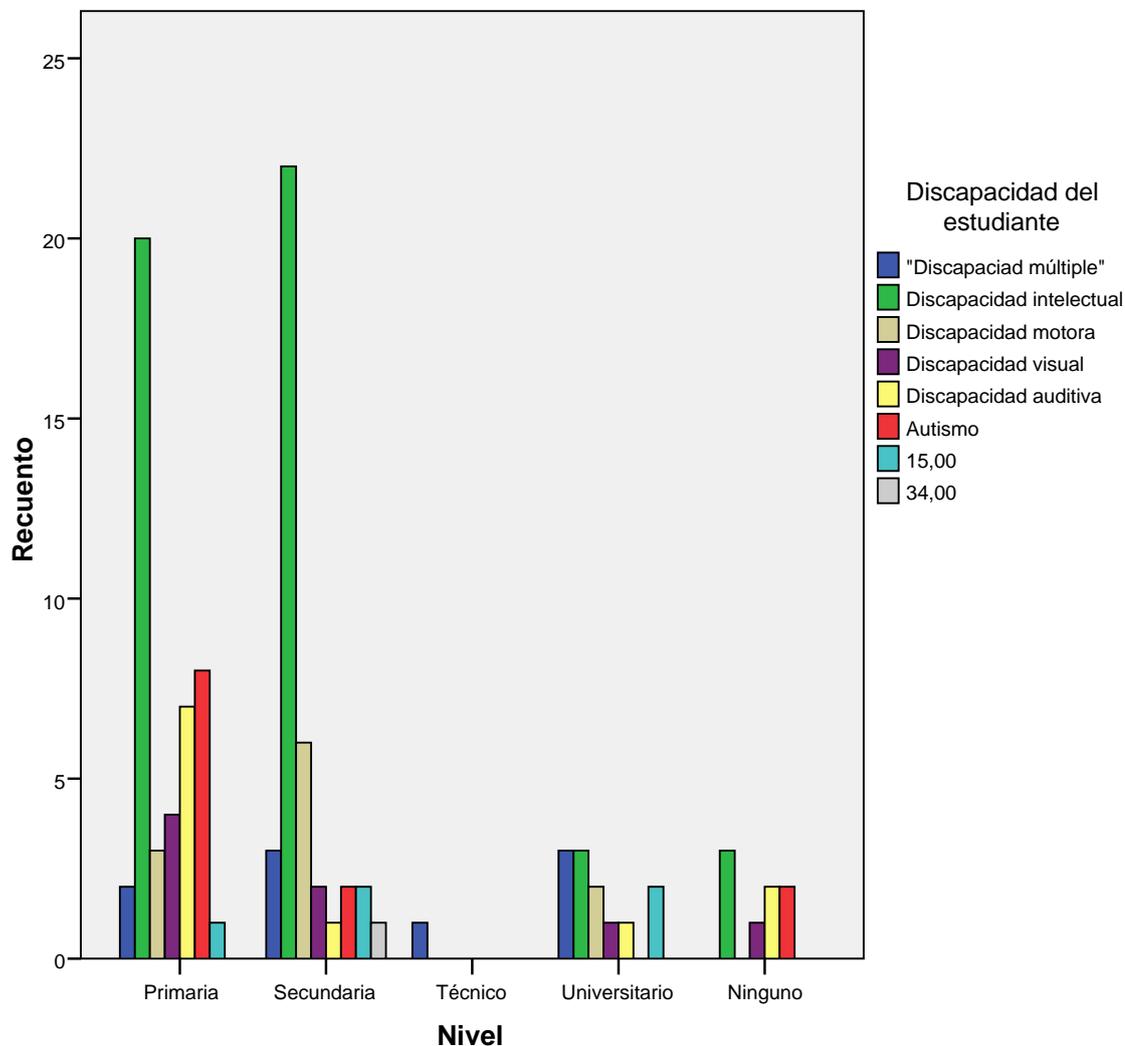
Las doscientos cuarenta y siete (247) familias encuestadas pertenecen a cuarenta y seis (46) centros educativos, distribuidos en trece (13) regiones educativas diferentes, de los que ciento cincuenta y tres (153) familias el (61,9%) eran de primaria y noventa y cuatro (94) pertenecen la (38,1%) secundaria. Los hijos de estas familias estaban en primaria, ciento cincuenta y seis (156) familias (63,2%), premedia, 47 familias (19%), y media, 44 familias (17,8%). Las edades de los hijos de estas familias variaba desde los cinco (5) años hasta los 19 años, situándose el mayor porcentaje de edad en el intervalo 8 a 10 años (34,8%). De las doscientos cuarenta y siete (247) familias, ciento veintinueve tenían hijos en edad escolar y ciento cuatro tenían hijas en edad escolar. Catorce familias no nos aportaron información sobre el género de sus hijos. Respecto al grado de discapacidad, los datos aportados por las familias nos indican que cincuenta y ocho (58) familias tienen hijos con discapacidad intelectual (23,4%), once con discapacidad motora (4,5%), ocho con discapacidad visual (3,2%), once con discapacidad auditiva o sordos (4,5%), doce con autismo (4,9%) siete (7) con discapacidad múltiple (2,8%). El resto de las familias, ciento cuarenta (140) (56,7%) nos aportaron otras discapacidades múltiples. Ciento noventa y seis familias (79,4%) contaban con un docente especializado y cuarenta y tres nos dicen que no cuentan con docente especializado (17,4%), el resto, ocho familias no nos aportan esta información, por lo que fueron contabilizados como datos perdidos.

Para la gran mayoría de las familias, el centro educativo está cerca de su residencia, (61,5%), no obstante, encontramos un 30,4% de familias que nos informan que su centro educativo no está cerca de su residencia. El 8,5% de las familias (21) no nos aportaron esta información. Otro dato de interés es el referido a si los hermanos asisten a la misma escuela. El 38,9% de las familias nos informan que sí asisten los hermanos al mismo centro educativo, y el 56,7%

de las familias nos informan que esto no es así, es decir, que no asisten los hermanos al mismo centro educativo. Tan solo un 4,5% de las familias no contestaron a esa pregunta, lo que equivale a once familias. Por último, en lo que se refiere al nivel académico alcanzado por los padres, indican que un 38,1%, es decir noventa y cuatro familias, nos indicaron que habían alcanzado el nivel primario, noventa y siete familias (39,3%) habían alcanzado el nivel secundario, cinco familias (2%) tenían el nivel técnico, veinticinco (10,1%) el nivel universitario y veintidós familias (8,9%) no habían alcanzado el nivel primario.

En cuanto a la relación entre nivel académico alcanzado por estas familias y discapacidad de los hijos, encontramos una tendencia a tener hijos con discapacidad en familias con niveles académicos inferiores, aunque las pruebas de Chi-cuadrado (Chi-cuadrado de Pearson y razón de Verosimilitudes, con valores de 38,72 y 34,44, respectivamente) y el coeficiente de contingencia (.59) no llegaron a ser significativos ($p=.08$), por eso hablamos de tendencia. En la Gráfica 4.13 encontramos la distribución del tipo de discapacidad por nivel académico de las familias.

Gráfica 4.13 Relación entre el tipo de discapacidad y nivel académico de las familias



Como observamos en dicha gráfica, la discapacidad intelectual es la que más predomina en los diferentes niveles académicos de las familias. En cuanto a los diferentes tipos de discapacidad en estos niveles educativos, indicamos que son diferentes en estos niveles y no siguen un patrón definido. Por ejemplo, en las familias con un nivel académico de primaria, prevalece la discapacidad intelectual, seguida del autismo, discapacidad auditiva, etc. En las familias con estudios secundarios, predominan los hijos con discapacidad intelectual seguida de discapacidad motora, múltiple, etc., y así sucesivamente. En suma, parece ser

que el tipo de discapacidad y la prevalencia de estas discapacidades difieren en los diferentes niveles académicos de las familias.

En la Tabla 4.7 se presenta la relación entre nivel académico de las familias y las regiones educativas en las que se ubican estas. Como observamos en dicha tabla y en la Gráfica 4.14, hay regiones educativas en las que las familias cuentan tan solo con titulación académica de primaria o sin titulación académica.

Tabla 4.7. Relación entre el nivel académico de las familias según las regiones educativas

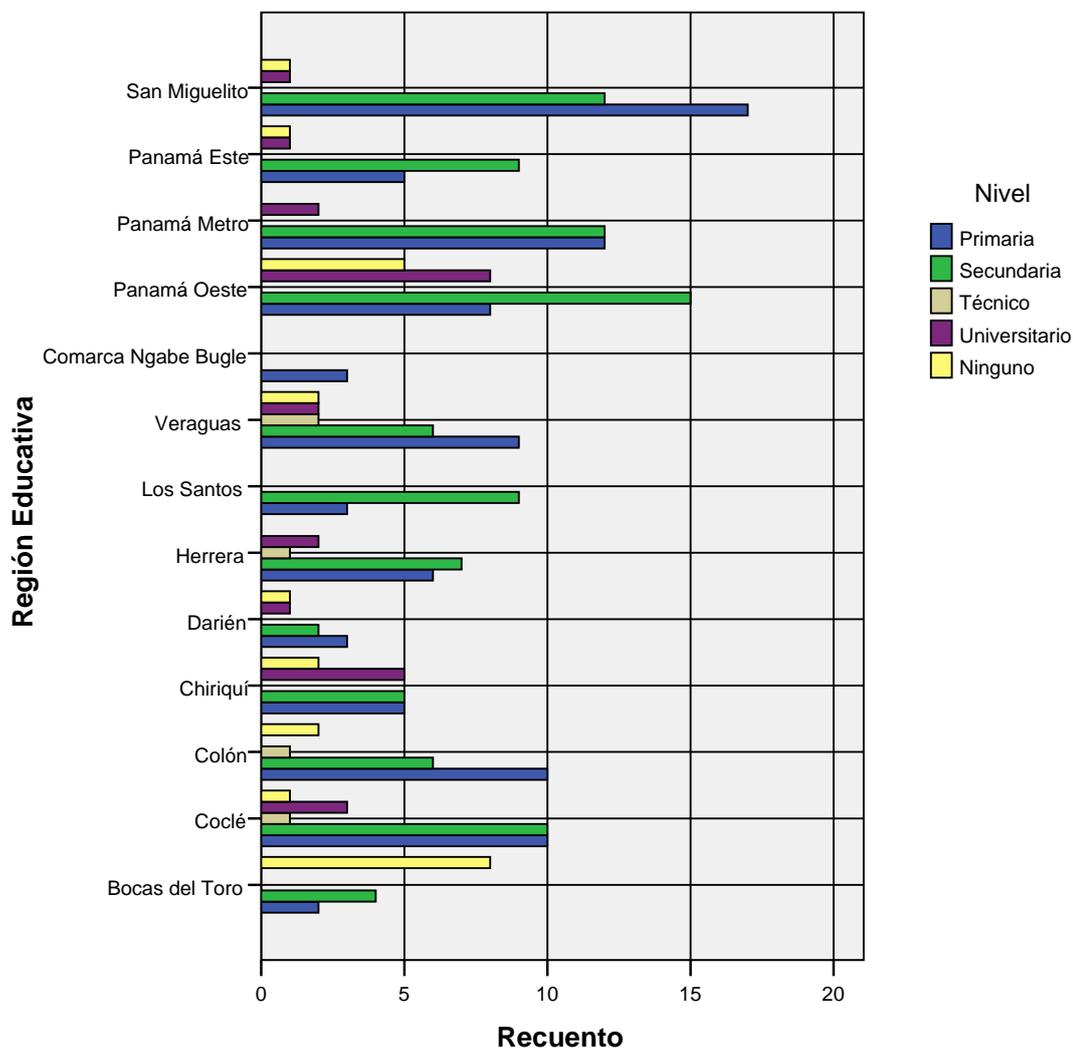
Regiones educativas	Primaria	Secundaria	Técnico	Universit.	Ninguno	n/c	Total
Bocas del Toro	2	4	0	0	8	0	14
Coclé	10	10	1	3	1	0	25
Colón	10	6	1	0	2	1	20
Chiriquí	5	5	0	5	2	0	17
Darién	3	2	0	1	1	1	8
Herrera	6	7	1	2	0	0	16
Los Santos	3	9	0	0	0	0	12
Veraguas	9	6	2	2	2	0	21
Comarca Ngäbe Buglé	3	0	0	0	0	0	3
Panamá Oeste	8	15	0	8	5	0	36
Panamá Metro	12	12	0	2	0	0	26
Panamá Este	5	9	0	1	1	2	18
San Miguelito	17	12	0	1	1	0	31
Total	93	97	5	25	23	4	247

Como observamos en esta tabla, regiones educativas como Bocas del Toro, Veraguas y Ngäbe Buglé presentan familias que no tienen titulación académica ni del nivel técnico ni del nivel universitario. En otras regiones encontramos familias que no presentan ninguna titulación académica, en todas ellas a excepción de Herrera, Los Santos, Ngäbe Buglé, Panamá Metro. En el resto tenemos alguna familia que presenta falta de titulación académica. De las

regiones educativas estudiadas, cuatro no presentaban titulación universitaria y tan solo cuatro regiones educativas presentaron titulación a nivel técnico.

En la Gráfica 4.14 podemos ver todo esto de manera más ilustrativa.

Gráfica 4.14. Relación entre el nivel académico de las familias según las regiones educativas

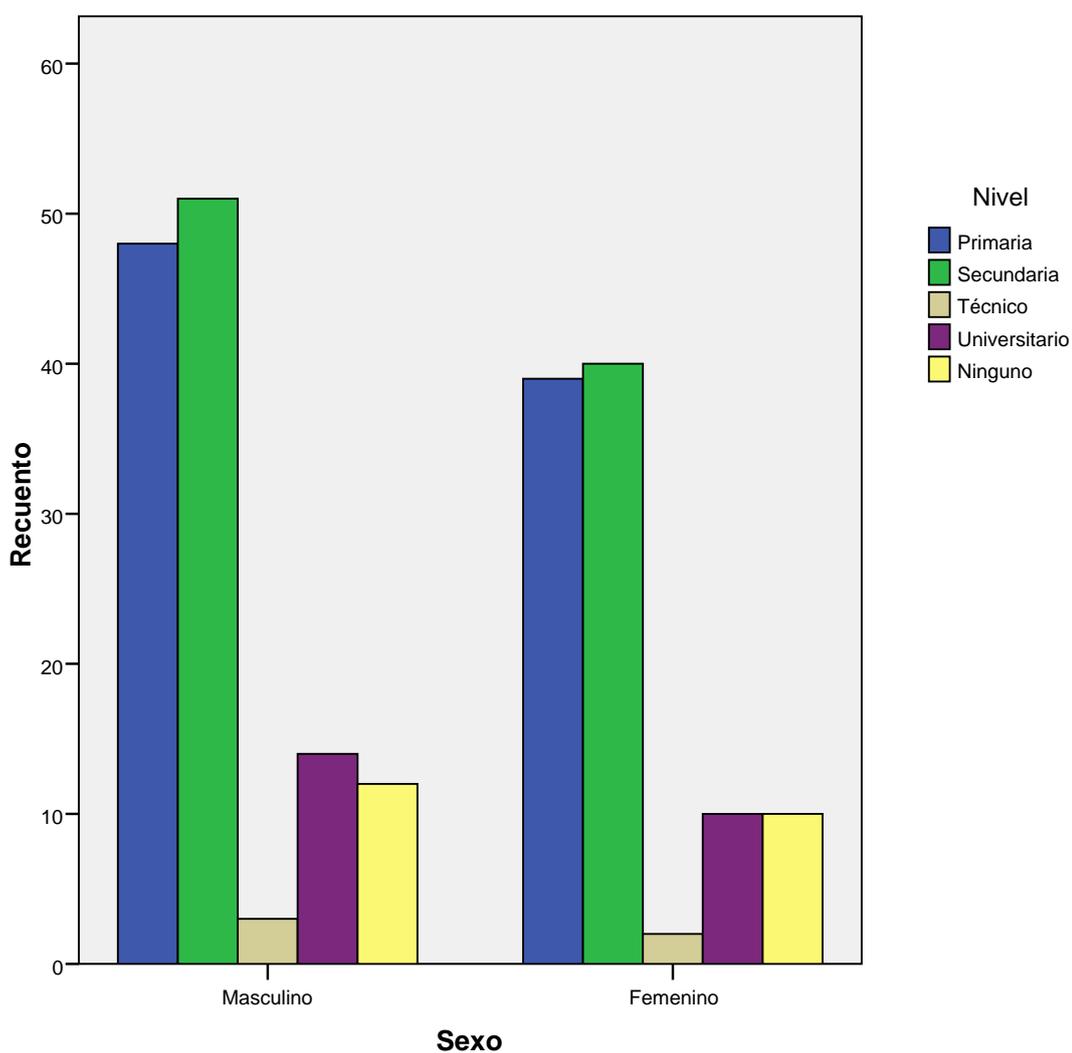


No se encontraron diferencias en el nivel académico alcanzado de las familias y el sexo de estas. En concreto, no hubo diferencias entre hombres y mujeres respecto al nivel académico alcanzado. Los valores de Chi-cuadrado de Pearson (,128) y la razón de verosimilitudes (128) alcanzaron un nivel de significación

de ,998. La frecuencia mínima esperada fue de 2,21. El valor del coeficiente de contingencia fue de ,024 con un nivel de significación del ,998.

En la Gráfica 4.15 se representan los valores alcanzados para hombres y mujeres considerando el nivel académico aportado.

Gráfica 4.15. Relación entre el nivel académico de las familias según el sexo



Como observamos en esta gráfica, la distribución de frecuencias de los niveles académicos alcanzados es muy similar en hombres y en mujeres, si acaso una

pequeña variación en la titulación universitaria que supera en hombres, frente a las mujeres, con respecto a la frecuencia ninguna titulación; pero como comentamos anteriormente estas diferencias en frecuencias no llegan a ser significativas.

Los resultados del análisis de las opiniones de familias sobre la cultura, política y prácticas escolares inclusivas recogidos en un cuestionario de veintiuna preguntas mostraron que este presentaba una alta fiabilidad (alfa de Cronbach igual a ,89). El análisis factorial del instrumento utilizado (con rotación varimax, criterio Kaiser para designar el número de factores) dio como resultado tres dimensiones o factores. En las tablas que siguen se especifican los ítems asignados a los factores correspondientes de educación, cultura y prácticas inclusivas, así como la opinión de las familias (en porcentaje) para cada uno de los ítems que integran estos factores valorado en una escala tipo Likert, desde “total desacuerdo” hasta “total acuerdo”.

En concreto, en la Tabla 4.8, sobre la opinión de familias en cuanto a la educación inclusiva, observamos que en un 81,7%, las familias opinan que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta educación inclusiva. El 11,9% no está de acuerdo con la educación inclusiva que reciben sus hijos y el 6,4% se muestra indiferente. La fiabilidad de esta dimensión fue de ,73 (alfa de Cronbach),

Tabla 4.8 Opiniones de las familias sobre educación inclusiva recibida en su escuela

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
La escuela a la que asisten sus hijos/as es la que deseaba	6,5% (16)	4,9 % (12)	3,6 % (9)	17 (42)	68 (168)
Sus hijos/as disfrutaban en la escuela	5,3 % (13)	6,1% (15)	4,5 % (11)	17,9 % (44)	66,2 % (163)
Siente que todos los niños/as que viven en la comunidad son acogidos en esa escuela	3,7 % (9)	5,3 % (13)	8,5% (21)	16,3% (40)	66,2 % (163)
Sus hijos/as participan en todas las actividades de la escuela.	9,4 % (23)	6,5% (16)	9% (22)	18 % (44)	57,1 % (140)
% Promedio	6,2	5,7	6,4	17,3	64,4

Destacamos, como se puede observar en esta tabla, que la pregunta “la escuela a la que asisten sus hijos/as es la que deseaba”, 85% de las familias está de acuerdo con esta afirmación y por tanto se sienten satisfechos con la educación inclusiva del centro educativo de sus hijos. Por el contrario, el 11,4% de las familias no está satisfecho con la escuela de sus hijos y en consecuencia, no es la escuela que deseaban para sus hijos. El 3,6% se muestra indiferente ante esta pregunta. Esta ha sido la pregunta que más aceptación ha mostrado por parte de las familias en esta dimensión de escuela inclusiva; y en la que menos desacuerdo están es en “siente que todos los niños/as que viven en la comunidad son acogidos en esa escuela”. Frente a la pregunta “sus hijos/as participan en todas las actividades de la escuela”, es la que presenta más desacuerdo (15,9%).

Respecto a lo que hemos dado en denominar cultura inclusiva fue evaluada con siete ítems, que presentan una fiabilidad de ,87 (alfa de Cronbach).

Esto conlleva a concluir que la colaboración de la familia es un ente imprescindible pero hay que seguir orientándolas y asesorarlas sobre los

beneficios de la escuela inclusiva para el aprovechamiento de sus capacidades. Es conmovedor el sentir y pensar que la escuela es una fuente de amor e inspiración para los estudiantes y sus familias un espacio en que crean una propia identidad, se apoderan de otras formas posibles de vivir y convivir.

La escuela está llamada a impulsar un cambio positivo en la sociedad; es una meta grande, pero empecemos por lo más cercano incluir a todos los estudiantes de la comunidad con base a los valores universales.

En la Tabla 4.9 se presenta la valoración que hacen las familias de estos ítems.

Tabla 4.9. Opiniones de las familias sobre la cultura escolar inclusiva

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
Los docentes son amables con usted y con otras familias	2,0 % (5)	6,1 % (15)	7,3 % (18)	19,8 % (49)	64,8 % 84,6 (160)
El personal administrativo es amable con usted y con otras familias	3,6 % (9)	6,5 % (16)	8,5 % (21)	18,2 % (45)	63,2 % (156)
La escuela proporciona información clara sobre cómo puede ayudar a sus hijos/as con los deberes en casa	3,3 % (8)	6,6% (16)	9,0 % (22)	16,8 % (41)	64,3 % (157)
Recibió orientación sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela	7,4 % (18)	7,9 % (19)	8,7 % (21)	17,4 % (42)	58,7 % (142)
Recibe información de la escuela sobre: el progreso y la evaluación de su hijo/a	3,7 % (9)	5,3 % (13)	6,6 % (16)	18,4 % (45)	66,0 84,4 % (161)
Cuando está preocupada/o acerca del progreso de sus hijos/as, sabe usted a quién dirigirse	4,5 % (11)	4,9 % (12)	5,3 % (13)	15,6 % (38)	69,7 85,3 (170)
Siente que todos los niños/as que viven en la comunidad son acogidos en esa escuela	3,7 % (9)	5,3 % (13)	8,5 % (21)	16,3 % (40)	66,3 82,6 % (163)
% PROMEDIO	4,0	6,1	7,7	17,5	64,7

Como observamos en esta tabla, el 82,2% de las familias opinan que están de acuerdo o muy de acuerdo con la cultura inclusiva que se sigue en su centro docente, frente al 10,1% que están en desacuerdo, el 7,7% se muestra indiferente.

Entre los ítems que las familias opinan estar de acuerdo, encontramos: “cuando está preocupado/a acerca del progreso de sus hijos/as, sabe usted a quién dirigirse” con un 85,3% de acuerdo; “los docentes son amables con usted y con otras familias”, con un 84,6% de acuerdo, y “recibe información de la escuela sobre: el progreso y la evaluación de su hijo/a”, con un 84,4% de acuerdo.

Entre los ítems que integran esta dimensión, cultura inclusiva, destacamos que un 15,3% de las familias afirman que no recibieron orientación sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela. El ítem que menos puntuación negativa obtuvo fue “los docentes son amables con usted y con otras familias”, tan solo el 8,1% de las familias afirmaban estar en desacuerdo con esta afirmación. A continuación, le siguen los ítems “siente que todos los niños/as que viven en la comunidad son acogidos en esa escuela” y “recibe información de la escuela sobre el progreso y la evaluación de su hijo/a”, con un 9% de las familias que afirmaban estar en desacuerdo con estas afirmaciones.

Sobre los resultados podemos concluir que las familias están llamadas a incorporarse en proceso educativo y hacer esfuerzos por la plena inclusión de sus hijos/as con mayor formación y comprensión de la naturaleza de las discapacidades y sus actitudes para lograr ser parte de la cultura inclusiva. La familia es un recurso y apoyo dentro del ámbito escolar; y tienen altas competencias para ser familias asesoras en la acogida de todos en la escuela por su amplia experiencia.

Una actitud de servicio, permite hacer un trabajo con mejor calidad profesional y humana. La escuela inclusiva exige un esfuerzo cotidiano por superar el

propio estado de ánimo, la poca afinidad con determinadas personas, las preocupaciones, el cansancio y otros tantos inconvenientes que afectan a los seres humanos. Respecto a que se ha denominado cultura inclusiva, en la Tabla 4.10 se presenta la valoración que hacen las familias de estos ítems.

Tabla 4.10. Opiniones de las familias relacionadas a las prácticas inclusivas en las escuelas de sus hijos/as

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
1.- Si comenta con el docente sus preocupaciones respecto al progreso de sus hijos/a, tiene la seguridad de que sus opiniones son tomadas en cuenta	4,5 % (11)	3,7 % (9)	8,1 % (20)	17,6 % (43)	66,1 % (162)
2.- La escuela se esfuerza en eliminar todas las formas discriminatorias	5,7 % (14)	6,5 % (16)	9,8 % (24)	18,4 % (45)	59,6 % (146)
3.- Siente que el docente crea lazos de tolerancia y respeto entre los estudiantes	2,9 % (7)	6,7 % (16)	6,3 % (15)	16,0 % (38)	68,1 % (162)
4.- Se toman medidas para ayudarle a superar los miedos que implica la escuela	6,6 % (16)	8,2 % (20)	10,7 % (26)	19,3 % (47)	55,2 % (134)
5.- Se valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos/as y motivan a involucrarse en el aprendizaje	3,6 % (9)	6,9 % (17)	9,3 % (23)	19,4 % (48)	60,8 % (150)
6.- La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por los docentes que aquella que no se involucra	7,3 % (18)	9,3 % (23)	7,7 % (19)	19,4 % (48)	56,3 % (139)
7.- Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje	3,7 % (9)	5,3 % (13)	6,2 % (15)	22,2 % (54)	62,6 % (152)
8.- Siente que existe colaboración entre familia y docente	2,0 % (5)	6,5 % (16)	11,0 % (27)	20,0 % (49)	60,5 % (148)
9.- % Promedio	4,5	6,6	8,7	19,0	61,2

Como observamos en dicha tabla, el porcentaje promedio de las familias que están de acuerdo o totalmente de acuerdo es del 80,1%, el 11,1% manifiestan estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, y el 8,7% se muestran indiferentes.

Entrando en detalle en el contenido de la tabla, observamos que los ítems que presentan mayor porcentaje de acuerdos son: “Siente que el docente crea lazos de tolerancia y respeto entre los estudiantes”, con el 84,1% de acuerdo; “Si comenta con el docente sus preocupaciones respecto al progreso de sus hijos/a, tiene la seguridad de que sus opiniones son tomadas en cuenta”, con el 83,7%; y “Siente que existe colaboración entre familia y docente”, con el 80,4% de acuerdo.

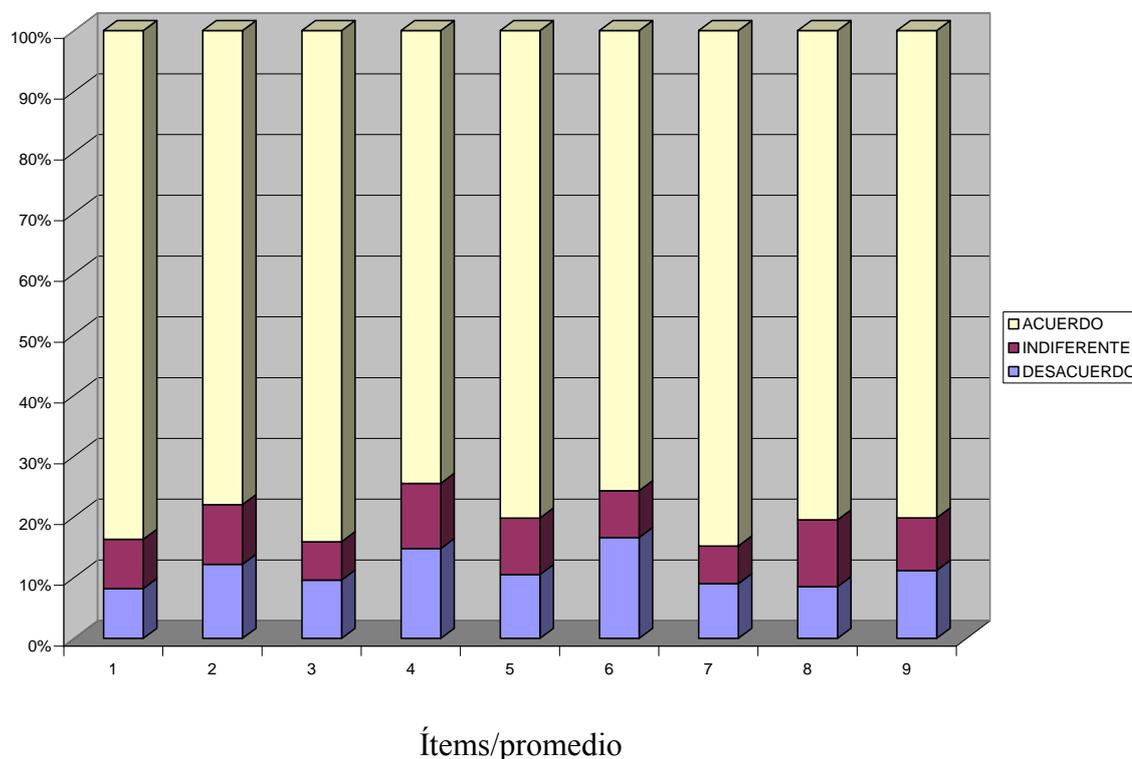
Respecto a los ítems en los que encontramos un mayor porcentaje de desacuerdo, están: “La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por los docentes que aquella que no se involucra”, con un 16,6%; “Se toman medidas para ayudarle a superar los miedos que implica la escuela”, con un 14,8%, y “La escuela se esfuerza en eliminar todas las formas discriminatorias”, con un 12,2% en desacuerdo.

Otra conclusión que se extrae de estos resultados todavía hay familias que necesitan sentirse atendidas en la escuela, necesitan ser apreciadas, genuinamente respetadas e convidadas a colaborar como los docentes como parte del equipo. La educación inclusiva ofrece grandes beneficios a todos los participantes, entre ellos: mayor tolerancia, aceptación, respeto y cooperación, enriqueciendo la experiencia social y emocional de todos.

Más de los dos tercios de las familias consideran que su valoración guarda relación con las implicaciones que éstas tengan con la escuela. Hay un alto porcentaje de familias que no cuentan con ayuda para superar los miedos, todavía la escuela no tiene claro la filosofía de la educación inclusiva; y no

conoce las fortalezas una verdadera escuela inclusiva; tiene que centrarse en saber escuchar; intentar comprender la situación individual de cada familia acompañarlos para superar sus miedos, dudas e incertidumbres que provoca el proceso de adaptación a la escuela. En la gráfica 4.15 representamos los datos de la tabla 4.10 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

Gráfica 4.16. Agrupación de las opiniones de las familias relacionadas con los ítems sobre prácticas inclusivas



4.3. Referidos a los estudiantes

Doscientos noventa estudiantes respondieron a la encuesta. Todos estos estudiantes se encuentran cursando sus estudios en la escuela pública, en trece regiones educativa diferentes. De los doscientos noventa, ciento sesenta y ocho (57,9%) se encuentran en la escuela primaria y 122 (42,1%) en la escuela secundaria. El nivel de estudios cursados por estos estudiantes es: primaria, ciento sesenta y ocho estudiantes (57,9%), premedia, setenta y dos estudiantes (24,8%), y media, cincuenta estudiantes (17,2%). De los doscientos noventa estudiantes, ciento treinta y seis son varones y ciento diecinueve mujeres, treinta y cinco no especificaron su condición de género.

Las edades de estos estudiantes estaban comprendidas en los siguientes intervalos de edad: de 6 a 10 años, ciento veintidós (42,1%); de 11 a 14 años, ciento veinticuatro (42,8%); de quince a dieciocho, treinta y seis estudiantes (12,4%), y más de diecinueve, cuatro estudiantes (1,4%), cuatro estudiantes no nos aportaron su edad (1,4%). En lo que se refiere al tipo de discapacidad que presentan estos estudiantes, doscientos diecisiete (74,8%) presentan discapacidad intelectual, cinco (1,7%) discapacidad motora, diecisiete (5,9%) discapacidad visual, veintisiete (9,3%) discapacidad auditiva o sordos y veinticuatro (8,3%) autismo. Ciento treinta y nueve (47,9%) tenían hermanos que estudiaban en su misma escuela y el resto, 141 (48,6%) tenían hermanos que estudiaban en otro centro educativo. Encontramos que diez (3,4%) estudiantes no nos aportaron información sobre este dato.

En la Gráfica 4.17 podemos observar la relación entre discapacidad y edad. En esta gráfica vemos que el mayor porcentaje de discapacidad intelectual se da en el intervalo de edad 10-14 años (102 estudiantes), seguido de los intervalos de edad 6-10 años (88 estudiantes), 14-18 años (24 estudiantes) y mayor de 19 años (2 estudiantes). Por el contrario, la discapacidad motora prevalece más en el intervalo de edad 6-10 años (3 estudiantes).

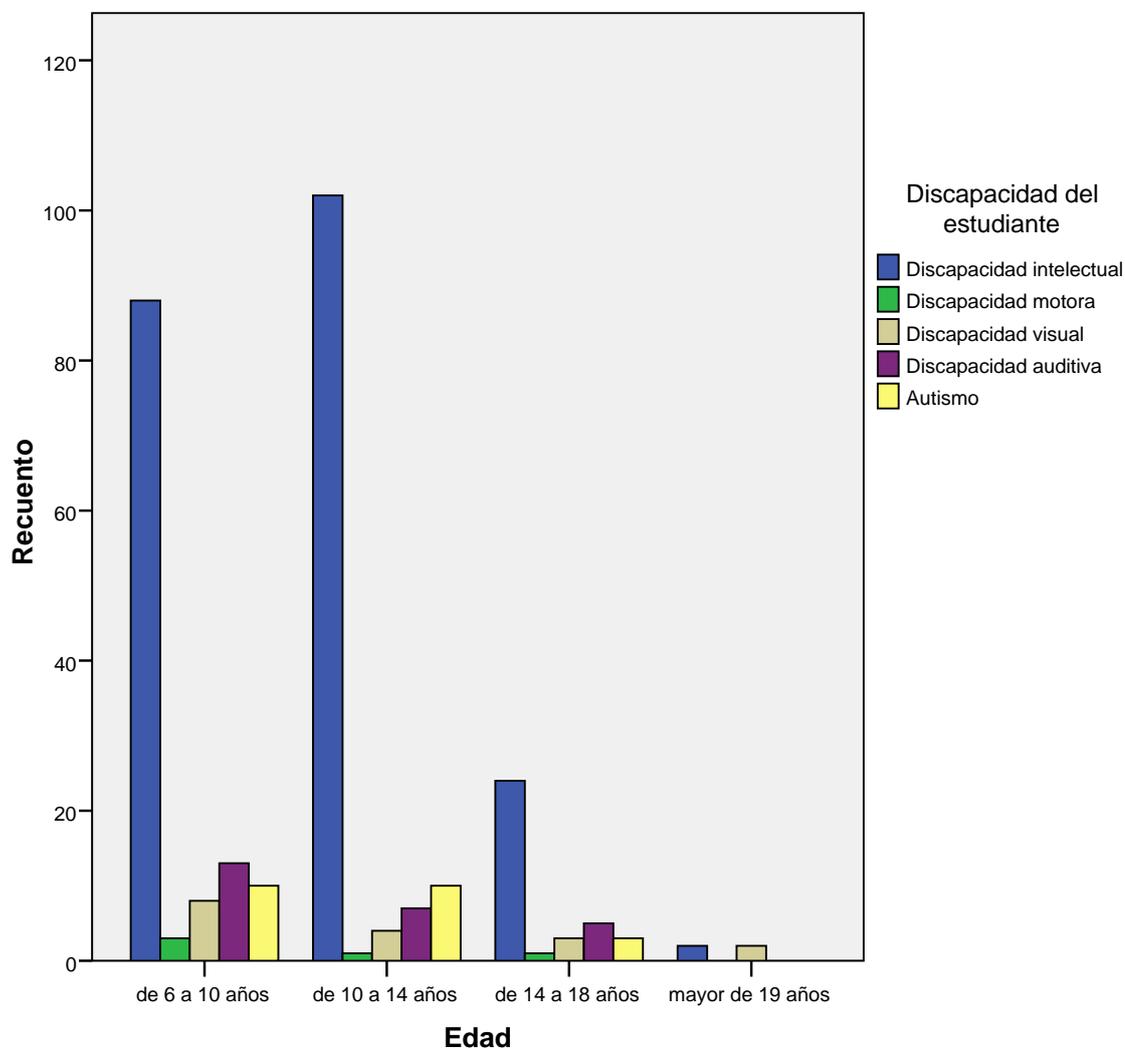
En cuanto a la discapacidad visual, también presenta una mayor frecuencia en el intervalo 6-10 años (8 estudiantes), seguido de los intervalos de edad 10-14 años (4 estudiantes), 14-18 años (3 estudiantes) y mayor de 19 años (2 estudiantes). Por lo que se refiere a la discapacidad auditiva, encontramos 13 estudiantes en el intervalo 6-10 años, 7 estudiantes en el intervalo 10-14 años, 5 estudiantes en el intervalo 14-18 años.

Por lo que se refiere al autismo, encontramos diez estudiantes para cada uno de los intervalos 6-10 años y 10-14 años y 3 estudiantes en el intervalo 14-18 años. En conjunto, encontramos que en el intervalo de edad 6-10 años, ciento veintidós estudiantes (42,7%) presentan discapacidad, ciento veinticuatro (43,4%) estudiantes presentan discapacidad en el intervalo 11-14 años, treinta y seis (12,6%) estudiantes de edades comprendidas entre los 15-18 años y cuatro estudiantes (1,4%) mayores de diecinueve años.

Las frecuencias obtenidas en estos intervalos de edad fueron significativas. El valor Chi-cuadrado de Pearson fue de 21,58 con un nivel de significación de ,04. Once casillas (55%) tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada es ,07. El valor del coeficiente de contingencia fue de ,26 con un nivel de significación del ,04.

A continuación analizamos en qué niveles educativos se daban los diferentes tipos de discapacidad. En la Gráfica 4. 17 se representan los resultados obtenidos.

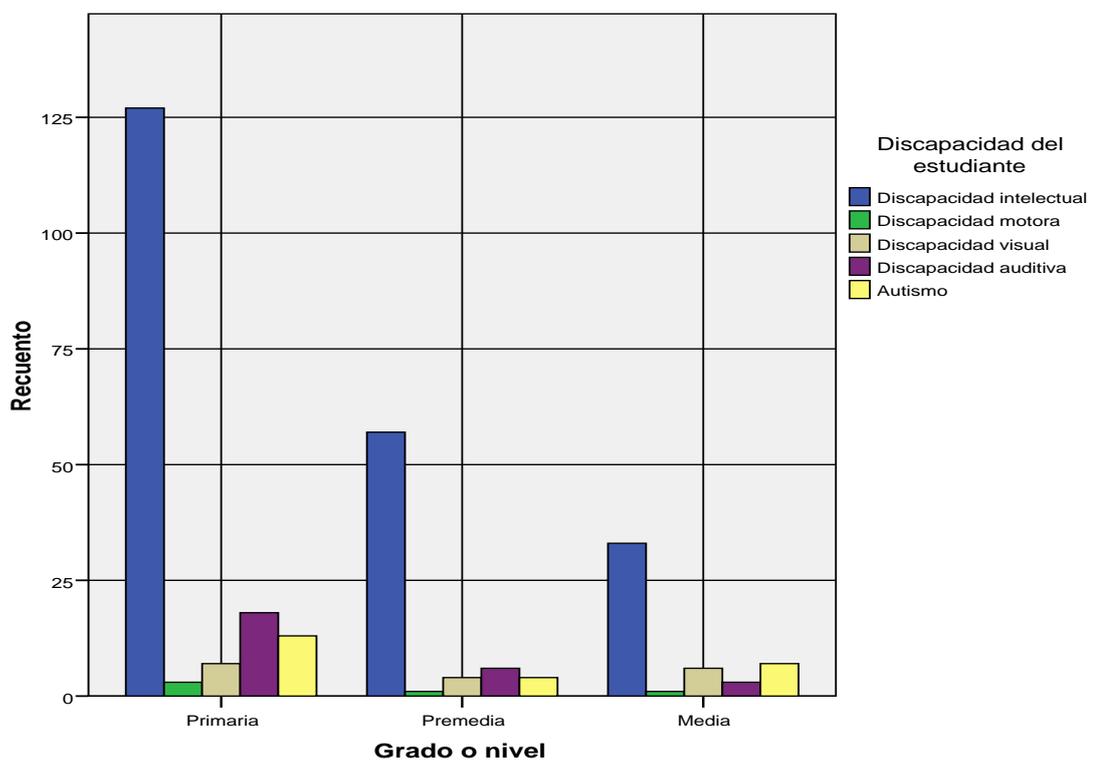
Gráfica 4.17 Relación entre tipos de discapacidad según los intervalos de edad de los estudiantes



Como observamos en dicha gráfica, ciento sesenta y ocho estudiantes (57,9%) del nivel de primaria presentaban discapacidad, de los que ciento veintisiete (75,6%) era discapacidad intelectual, tres (1,8%) discapacidad motora, siete (4,2%) discapacidad visual, dieciocho (10,7%) discapacidad auditiva y trece (7,7%) autismo. El 24,8% de la discapacidad se presentaba en premedia (72 estudiantes), de la que 26,3% (57 estudiantes) era discapacidad intelectual, 20% (1 estudiante) discapacidad motora, 23,5% (4 estudiantes) discapacidad visual, 22,2% (6 estudiantes) discapacidad auditiva, y 16,7% (4 estudiantes)

autismo. En el grado medio, las frecuencias y porcentajes obtenidos fueron: 50 estudiantes en este nivel, de los que 33 (66%) presentaban discapacidad intelectual, uno (2%) discapacidad motora, 6 (12%) discapacidad visual, tres (6%) discapacidad auditiva y 7(14%) autismo. Las diferencias en las frecuencias discapacidad por nivel educativo no fueron significativas. Los valores de Chi-cuadrado y el coeficiente de contingencia fueron 8,53 y, 16 respectivamente, con un nivel de significación del ,38. Siete casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada es ,86.

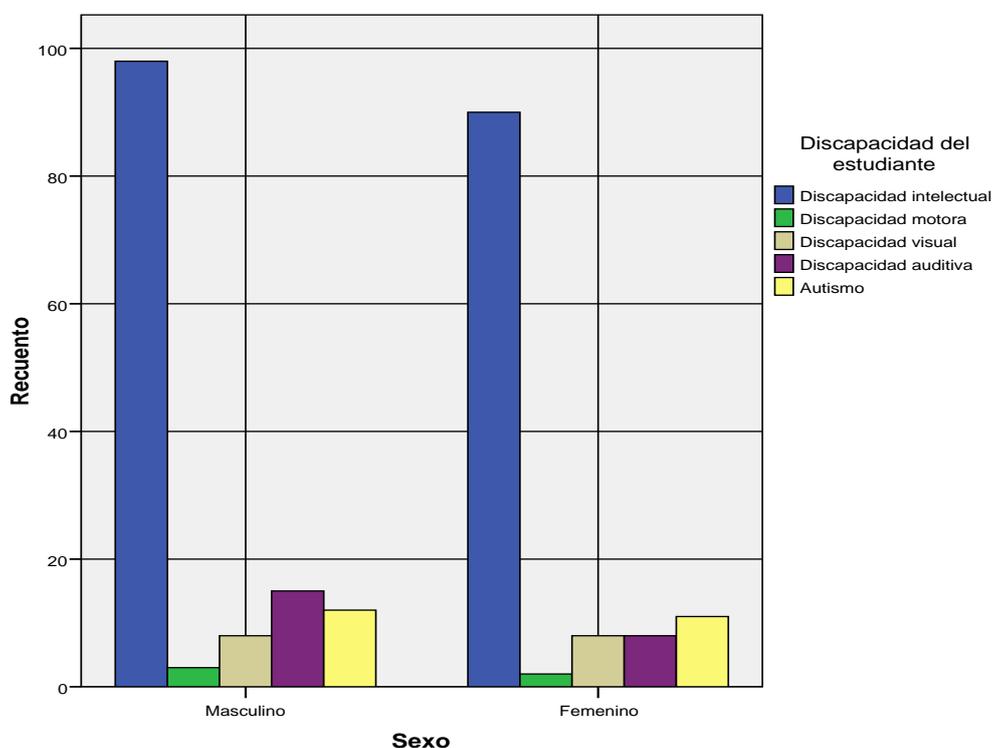
Gráfica 4.18. Relación entre el tipo de discapacidad de los estudiantes según grado o nivel educativos diferentes tipos de discapacidad



En la Gráfica 4.18 tenemos los resultados cuando consideramos el tipo de discapacidad en función del sexo (hombres/mujeres). De los 136 alumnos, 98 presentaban discapacidad intelectual (72,1%), tres discapacidad motora (2,2%), ocho discapacidad visual (5,9%), quince (11%) discapacidad auditiva y 12 (8,8%) autismo. De las 119 alumnas, 90 (75,6%) presentaban discapacidad

intelectual, dos (1,7%) discapacidad motora, ocho (6,7%) discapacidad visual, ocho (6,7%) discapacidad auditiva y 11 (9,2%) autismo. Las diferencias en frecuencias, considerando el sexo y la discapacidad no fueron significativas. El valor de Chi-cuadrado y el coeficiente de contingencia fueron 1,58 y ,079, respectivamente, con un nivel de significación de ,81. Dos casillas (20%) tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5, y la frecuencia mínima esperada es de 2,33.

Gráfica 4.19. Relación entre el tipo de discapacidad según sexo del estudiante



Para conocer las opiniones de los estudiantes respecto a la cultura, política y prácticas educativas se construyó un cuestionario de veintiséis ítems basados en la guía de mejora de (Booth & Ainscow, 2002a). La fiabilidad del cuestionario fue de 0,81 (alfa de Cronbach). Dos de los ítems mostraron tener

poca relación con el resto, por lo que se optó por su eliminación, resultando una fiabilidad, tras la eliminación de estos, de ,86

En un primer momento, se realizó el análisis factorial de todos los ítems de la escala, utilizando como criterio Kaiser y como rotación, el criterio varimax. El resultado fueron tres factores que explicaron el 49,04% de la varianza. Dado que un factor, el tercero, tan solo dos ítems (16 y 18) saturaban por encima de 40 y considerando que estos dos ítems son los que en el análisis de fiabilidad resultaron que si se eliminaban aumentaba el alfa de Cronbach, se optó por su eliminación. El nuevo análisis factorial que se realizó tras la eliminación de estos dos ítems nos permitió obtener tres factores, que en su conjunto explicaban el 53,69% de la varianza. El primer factor está integrado por los ítems 12, 14, 15, 17, 20, 21, y 22, y explica el 37,74% de la varianza. Los contenidos de estos ítems guardan relación con lo que hemos dado en denominar política inclusiva. La fiabilidad de este factor es de ,77. El segundo factor está integrado por los ítems 13, 17, 19, 23 y 24 y explica el 8,56%. Los contenidos de estos ítems guardan relación con lo que hemos denominado prácticas educativas. La fiabilidad de este factor es de ,72. El tercer factor está integrado por los ítems 10, 11 y 25 y explica el 7,41% de la varianza. El contenido de estos ítems guarda relación con la valoración que los estudiantes tienen de la escuela. La fiabilidad de los ítems que integraron este factor es de ,77.

En la Tabla 4.11 se detallan las opiniones aportadas por los estudiantes respecto a las micro políticas educativas desarrolladas en el centro.

Tabla 4.11. Opiniones de los estudiantes sobre con las políticas inclusivas de sus escuelas

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
Aprendo mucho en mi escuela	2,8 % (8)	2,1 % (6)	6,2 % (18)	14,1 % (41)	74,8 % (217)
Mis amigos me ayudan en	13,5 %	6,3 %	7,6 %	17,7 %	54,9 %

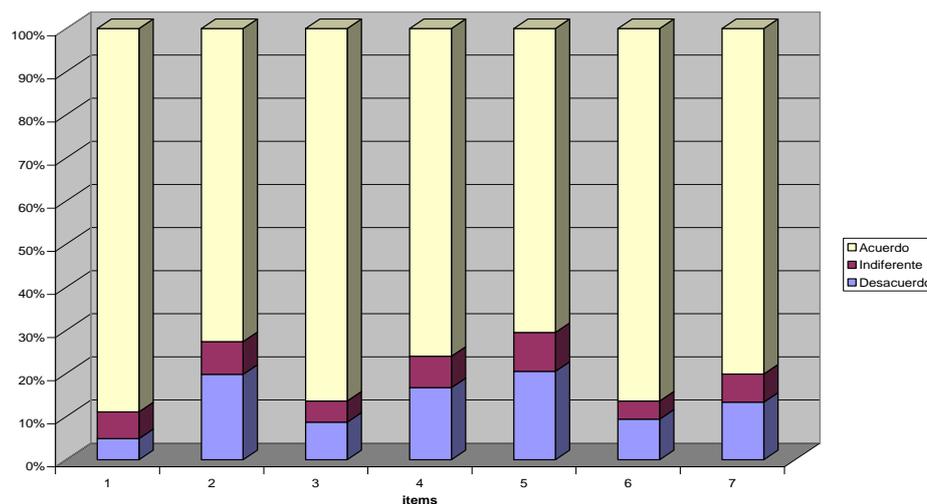
las clases cuando no lo logro solo	(39)	(18)	(22)	(51)	(158)
Yo tengo un maestro de apoyo que me ayuda en mi aprendizaje	6,6 % (19)	2,1 % (6)	4,9 % (14)	11,4 % (33)	75,0 % (216)
Mi opinión es tomada en cuenta en el aula	10,1 % (29)	6,6 % (19)	7,3 % (21)	13,2 % (38)	62,8 % (181)
Mis trabajos son colocados en el mural del salón	16,7 % (48)	3,8 % (11)	9,0 % (26)	10,8 % (31)	59,7 % (172)
Los maestros/ profesores son amables conmigo	5,9 % (17)	3,5 % (10)	4,2 % (12)	14,1 % (41)	72,3 % (209)
% Promedio	9,3	4,1	6,5	13,6	66,6

El 88,9% está de acuerdo en que “aprenden mucho en la escuela”, frente al 4,9% que dicen no estar de acuerdo con esta afirmación, o el 6,2% que se muestran indiferentes. El 86,4% de los estudiantes afirmaron estar de acuerdo que “yo tengo un maestro de apoyo que me ayuda en mi aprendizaje”, un 8,7% no estaban de acuerdo con esto y el 4,9% se mostraron indiferentes. El siguiente ítem en puntuación mejor valorado fue “los maestros/profesores son amables conmigo”, que tuvo un 86,4% de acuerdo, frente al 9,4% en desacuerdo y el 4,2% indiferente. En cuanto a los ítems que presentaron un porcentaje más elevado en desacuerdo fueron: “mis trabajos son colocados en el mural del salón”, con un 20,5% y un 9% que lo valoraron como indiferente, “Mis amigos me ayudan en las clases cuando no lo logro solo”, con un 19,8% en desacuerdo y un 7,6% que se mostraron indiferentes y “mi opinión es tomada en cuenta en el aula”, con un 16,7% en desacuerdo y un 7,3% indiferentes. En la Gráfica 4.18 se representan todos estos datos. Por los resultados reflejados podemos concluir la educación inclusiva declara el derecho de los estudiantes a que se respete su integridad, dignidad, libertad de expresión y libertad de recibir orientación adecuada.

Respecto a los trabajos de los estudiantes colocados en el mural del salón, para el 29,5 % de los estudiantes la metodología de aula requiere fortalecer la confianza, trabajar la autoestima, haciendo énfasis en lo positivo. Hay que conocer aspectos (intereses, preferencias, puntos fuertes y puntos débiles) de cada estudiante, todavía en las escuelas hay un 27,4% de estudiantes que opinan estar en desacuerdo o se muestran indiferente que sus compañeros no

los ayudan en clase; por último hay un 27,4% opinan estar en desacuerdo o se muestran indiferente sobre si su opinión es tomada en cuenta. En la gráfica 4.18 representamos los datos de la tabla 4.11 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

Gráfica 4.20. Agrupación de las opiniones de los estudiantes relacionadas a las políticas inclusivas de sus escuelas



En la Tabla 4.12 se detallan las opiniones aportadas por los estudiantes respecto a las prácticas educativas desarrolladas en sus escuelas.

Tabla 4.12. Opiniones de los estudiantes relacionados con las prácticas educativas en sus escuelas

Ítems/Valoración	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
1.- Participo con mis compañeros en todas las actividades	6,9 % (20)	4,9 % (14)	12,5 % (36)	13,5 % (39)	62,2 % (179)
2.- Los maestros/profesores me explican individualmente cuando no logro entender fácilmente	10,7 % (31)	5,9 % (17)	5,2 % (15)	14,9 % (43)	63,3 % (179)
3.- Mis ejercicios son adecuados para que los haga solo	21,3 % (61)	4,2 % (12)	7,7 % (22)	13,8 % (40)	53,0 % (152)

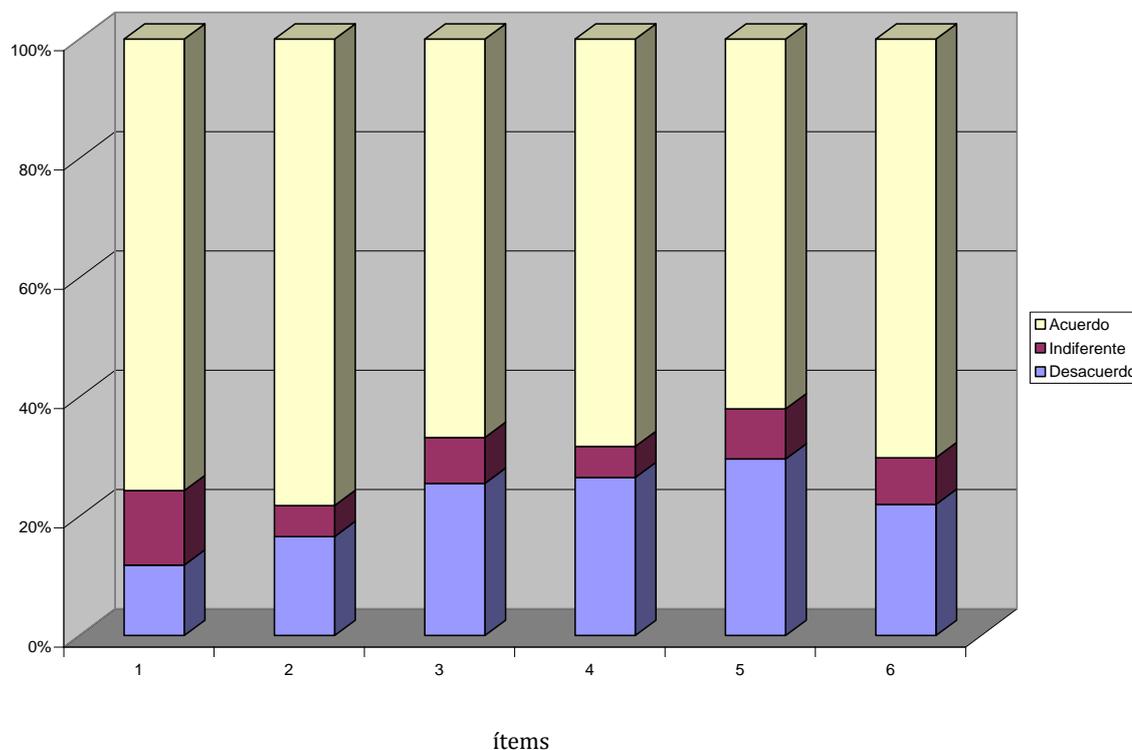
4.- Los maestros/ profesores conversan sobre mis capacidades	13,6 % (39)	12,9 % (37)	5,2 % (15)	10,1 % (19)	58,2 % (166)
5.- Los maestros/ profesores nos conversan sobre los compañeros que les cuesta aprender	18,5 % (53)	11,1 % (32)	8,4 % (24)	10,1 % (29)	51,9 % (149)
6.-% Promedio	14,2	7,8	7,8	12,5	57,7

El 78,2% están de acuerdo en que los ejercicios que se les mandan a los estudiantes son adecuados para que los puedan realizar ellos solos (ítem 2), frente al 16,2% que opinan no estar de acuerdo y el 5,2% que se muestra indiferente. El 75,7% opinan estar de acuerdo con que participa con sus compañeros en todas las actividades (ítem 1), frente al 11,8% que opina no estar de acuerdo y el 12,5% que se muestra indiferente. El siguiente ítem que obtuvo mayor porcentaje de acuerdo fue “los maestros/ profesores nos conversan sobre los compañeros que les cuesta aprender” (ítem 6), que obtuvo un 70,2% de acuerdo, frente al 22% en desacuerdo y el 7,8% que se mostraron indiferentes.

En cuanto a los ítems que obtuvieron un mayor porcentaje de desacuerdo fueron: “Los maestros/ profesores conversan sobre mis capacidades” (ítem 5), con un 29,6% en desacuerdo y un 8,4% indiferente; “Los maestros/ profesores conversan sobre mis capacidades”, con un 26,5% en desacuerdo y un 5,2% indiferente; y, “mis ejercicios son adecuados para que los haga solo”, con un 25,5% en desacuerdo y 7,7% indiferente. En la Gráfica 4.19 se representan todos estos datos.

En la gráfica 4 .20 representamos los datos de la tabla 4.12 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de los estudiantes sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

Gráfica 4.21 Agrupación de las opiniones estudiantes sobre las prácticas inclusivas de sus escuelas



En la Tabla 4.13 se detallan las opiniones aportadas por los estudiantes respecto a la valoración que hacen de su centro educativo. En general, las valoraciones son muy positivas. Destacar de entre ellas que un 89,3% dicen estar de acuerdo con que disfrutan en la escuela, frente a un 6,9% que afirman no estar de acuerdo y el 3,8% que manifiestan indiferencia. El 87,2% están de acuerdo que les gusta su escuela, frente al 5,2% que manifiestan no estar de acuerdo y el 7,6% que opinan ser indiferentes. El 83% opinan que de todas las escuelas, la suya es la mejor, frente al 9% que manifiestan no estar de acuerdo y el 8% que manifiestan indiferencia.

Tabla 4.13. Opiniones de los estudiantes sobre la escuela a la asisten

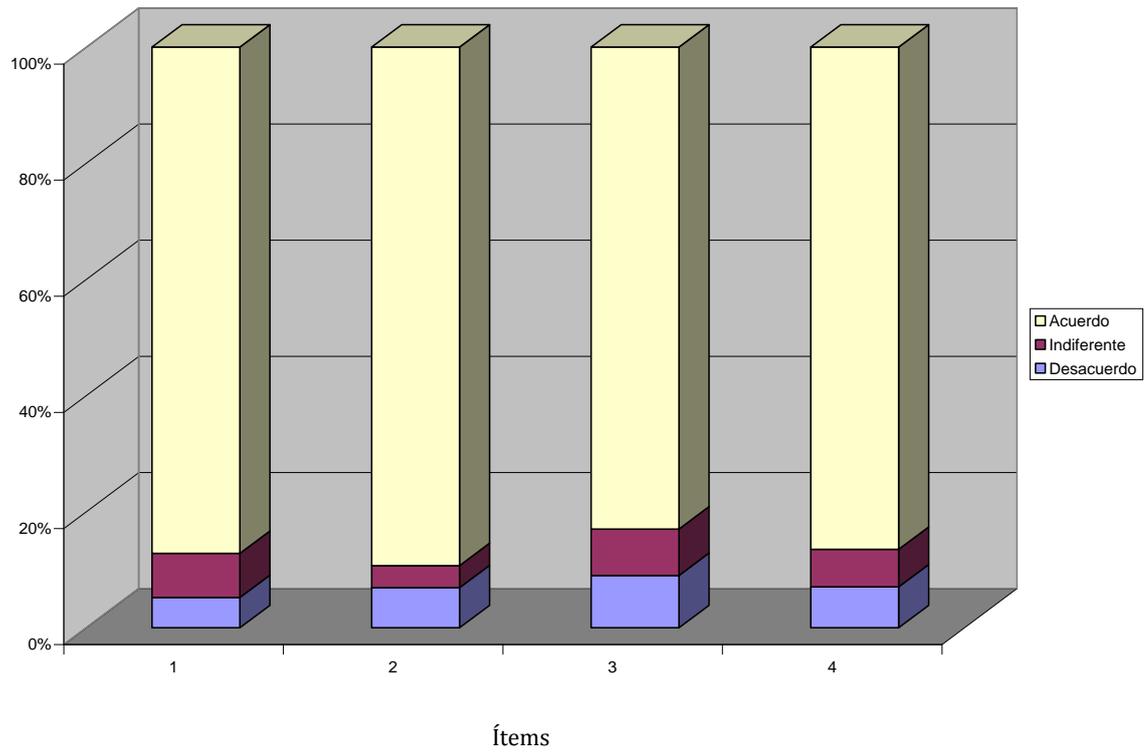
TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
---------------------	------------	-------------	---------	------------------

1.- Me gusta mi escuela	3,8 % (11)	1,4 % (4)	7,6 % (22)	12,1 % (35)	75,1 % (217)
2.- Disfruto en mi escuela	3,1 % (9)	3,8 % (11)	3,8 % (11)	17,0 % (49)	72,3 % (208)
3.- De todas las escuelas esta es la mejor.	7,6 % (22)	1,4 % (4)	8,0 % (23)	10,7 % (31)	72,3 % (209)
4.-% Promedio	4,8	2,2	6,5	13,3	73,2

Aunque esta dimensión fue únicamente evaluada por tres ítems, que manifiestan tener una buena fiabilidad, nos dan una idea bastante acertada de la opinión que tienen los estudiantes de su escuela o centro educativo. Como podemos observar en la Gráfica 4.3.6, los tres ítems tienen una muy buena valoración, el promedio de acuerdo de los tres ítems es del 86,5% y tan solo el ítem “de todas las escuelas, esta es la mejor”, es el que obtuvo un mayor porcentaje de desacuerdo (9%), que aun así es bastante bajo (el promedio del grado de desacuerdo es del 7%). Este desacuerdo puede tener su lógica, pues con esta pregunta se le pide al estudiante que compare su escuela con el resto de las escuelas, por lo que pueden entrar una variedad de factores a considerar a la hora de evaluar esta pregunta.

En la gráfica 4 .21 representamos los datos de la tabla 4.13 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de los estudiantes sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

Gráfica 4.22. Agrupación de las opiniones de los estudiantes sobre la escuela a la que asiste



4.4. Referidos a la dirección

Cincuenta y tres directores pertenecientes a trece provincias respondieron la encuesta. Todos los directores ejercían su cargo en la escuela pública y de estos, treinta y uno (58,5%) lo hacían en escuelas primarias y 22 (41,5%) en escuelas secundarias. Respecto al nivel de la escuela, treinta y uno (58,5%) ejercían su cargo en el nivel primaria, doce (22,6%) en premedia, y diez (18,9%) en el grado medio. Los años de experiencia con que cuentan estos directores son: menos de cuatro años, cuatro directores (7,5%), entre cinco y nueve años de experiencia, cuatro directores (7,5%), entre diez y catorce años de experiencia, ocho directores (15,1%), entre quince y diecinueve años de experiencia, siete directores (13,2%), entre veinte y veinticuatro años de experiencia, once directores (20,8%), y más de veinticinco años de experiencia, dieciocho directores (34%). Tan sólo un director no nos aportó información sobre este dato.

En lo que se refiere al género, diecisiete son hombres (32,1%) y treinta y seis mujeres (67,9%). En cuanto a la edad de estos directores, los intervalos de edad que analizamos son: menos de veinticuatro años, no hay ningún director dentro de este intervalo; entre veinticinco y treinta y cuatro años, tres directores (5,7%); entre treinta y cinco y cuarenta y cuatro, once directores (20,8%); entre cuarenta y cinco y cincuenta y cuatro, veintitrés directores (43,4%) y entre cincuenta y cinco y sesenta años, catorce directores (26,4%). La titulación académica que poseen estos directores al momento de realizar la encuesta, es: maestro, trece directores (24,6%), profesor, ocho directores (15,1%), licenciado, cuatro directores (7,5%), postgrado, veinte directores (37,7%) y otros, ocho directores (15,1%).

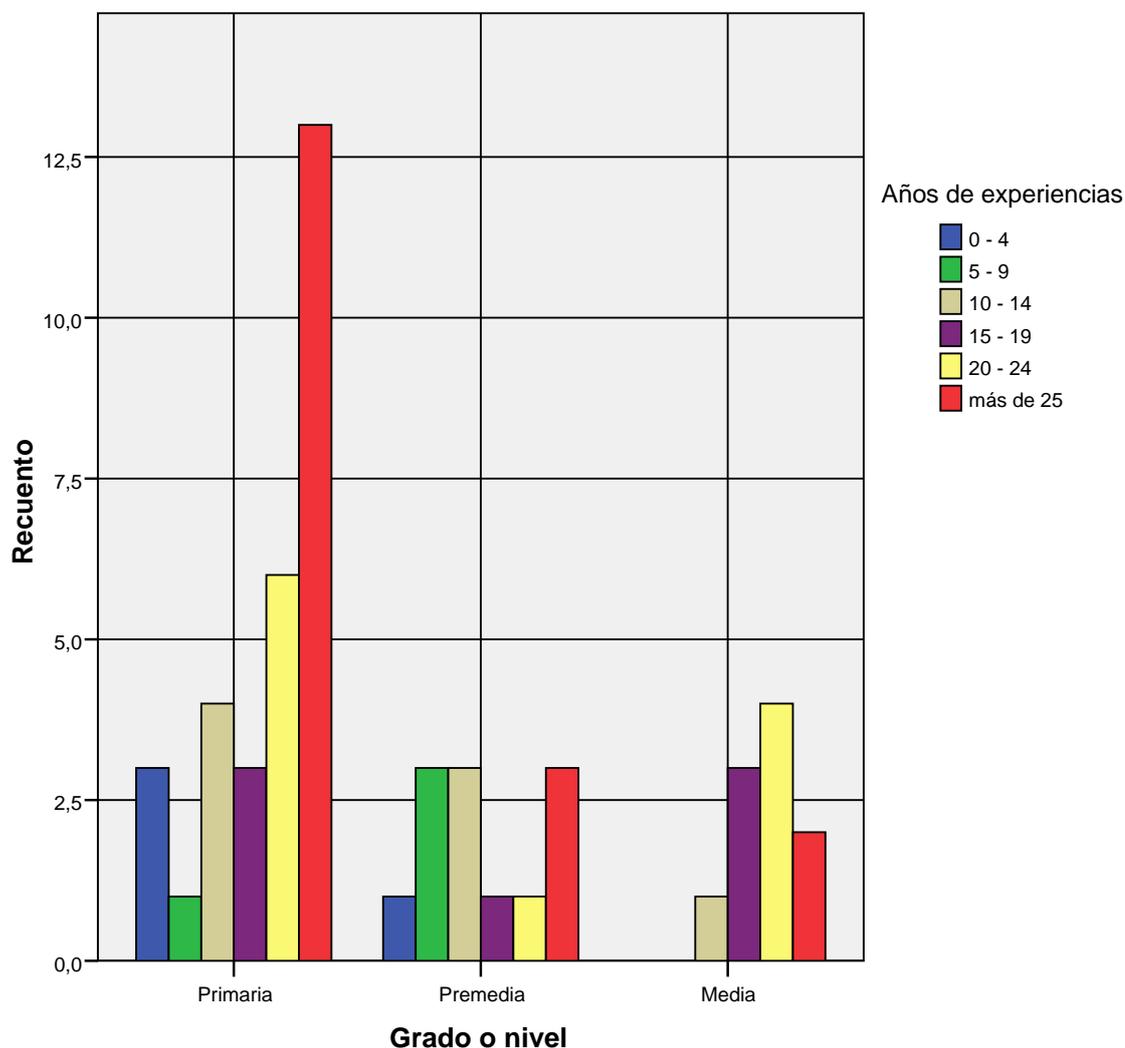
La relación entre nivel y años de experiencia de los directores aparece representada en la Gráfica 4.23. Los 30 directores existentes en primaria (57,7%) presentan los siguientes intervalos de años de experiencia: menos de

cuatro años de experiencia, tres directores (el 5,8% del total); entre cinco y nueve años de experiencia, 1 director (1,9% del total); entre 10-14 años de experiencia, cuatro directores (7,7% del total); entre 15-19 años de experiencia, tres directores (5,8% del total); entre 20-24 años de experiencia, seis directores (11,5% del total); y, más de 25 años de experiencia, trece directores (25% del total).

Los doce directores de premedia se repartían del siguiente modo: menos de cuatro años, un director (1,9% del total); entre 5-9 años, tres directores (5,8% del total); entre 10-14 años, tres directores (5,8% del total); entre 15-19 años, un director (1,9% del total); entre 20-24 años, un director (1,9% del total); y, más de 25 años, tres directores (5,8% del total).

En el grado de media, encontramos los doce directores restantes, distribuidos de la siguiente forma: entre 10-14 años, un director (1,9% del total); entre 15-19 años, tres directores (5,8% del total); entre 20-24 años, cuatro directores (7,7% del total); y más de 25 años, dos directores (3,8% del total). Los valores de Chi-cuadrado (14,91) y el coeficiente de contingencia (,47) mostraron ser no significativos ($p=,13$). Dieciséis casillas tuvieron una esperanza inferior a 5. La frecuencia mínima esperada fue de ,77.

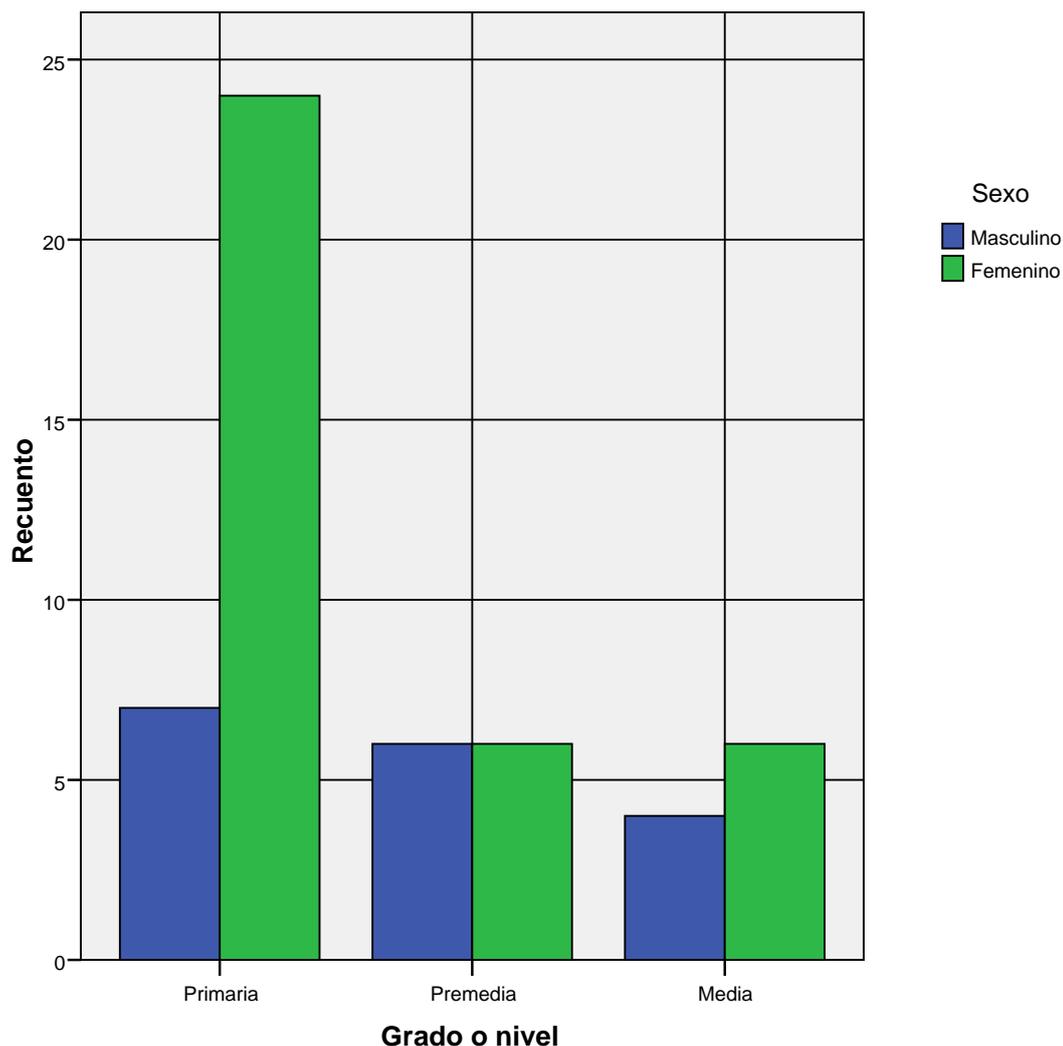
Gráfica 4.23. Años de experiencia de los directores según el nivel educativo en que laboran



Si consideramos el nivel educativo y el género, nos encontramos (Gráfica 4.23) que en primaria hay siete directores y 24 directoras, lo que representan el 13,2% del total y 45,3% del total respectivamente. En premedia, encontramos una equiparación entre hombres y mujeres, 6 directores y 6 directoras, lo que representan un 11,3% del total. Y en media, nos encontramos con cuatro directores y 6 directoras, lo que representan un 7,5% del total y un 11,3% del total, respectivamente. Como vemos, en proporción, hay más directoras que directores en primaria que en premedia y media, existiendo en estos niveles una mayor igualdad. No obstante, las pruebas de Chi-cuadrado (3,34) y el coeficiente

de contingencia (.24) mostraron no ser significativos ($p=18$). Dos casillas (33,5%) tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5, y la frecuencia mínima esperada fue de 3,21.

Gráfica 4.24. Nivel educativo en que labora según sexo del directivo



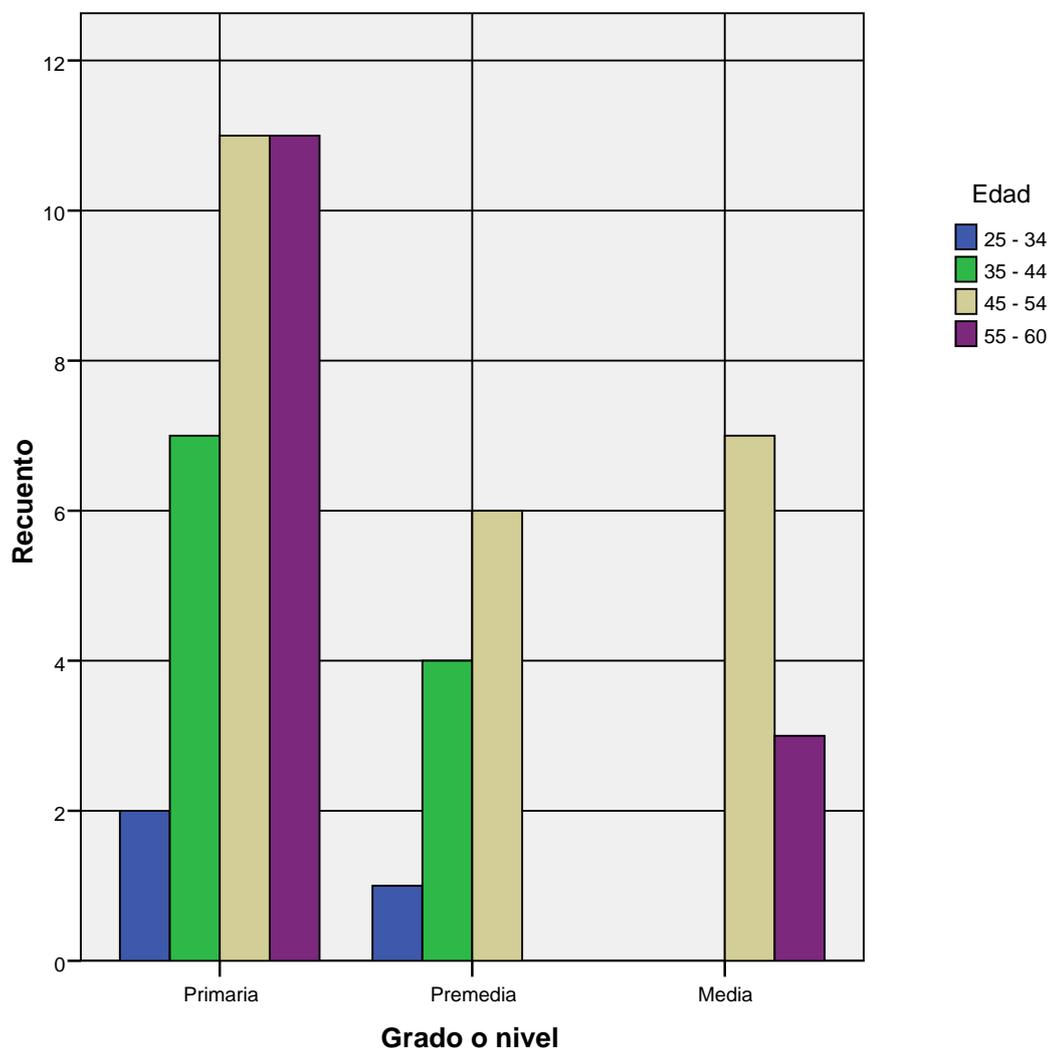
Por lo que se refiere a la edad de los directores en cada uno de los niveles educativos considerados, los datos obtenidos fueron los siguientes: a nivel de primaria, encontramos que los 31 directores se distribuían de acuerdo a los niveles de edad establecidos, de la siguiente forma: dos directores en los niveles 25-34 años de edad (3,8% del total); siete directores entre 35-44 años (13,5%

del total); once directores, entre 45-54 (21,2%), y once directores entre 55-60 años (21,2% del total).

En cuanto al nivel de premedia, los once directores que desarrollaban su actividad en este grado se distribuían de la siguiente forma: un director en el intervalo 25-34 años (1,9% del total, 33,3% de edad); cuatro en el intervalo 35-44 años (36,4% del total y de edad); y seis directores en el intervalo 45-54 años (11,5% del total, 25% de la edad).

En el nivel de media, la edad de los directores se distribuyó de la siguiente forma: siete directores entre los 45-54 años (13,5% del total, 29,2% de la edad) y tres directores entre los 55-60 años (5,8% del total, 21,4% de la edad). En suma, en media tenemos los directores con mayor edad, en premedia, están en una edad intermedia, y en primaria, tenemos entre los de más edad y los de menos y mediana edad.

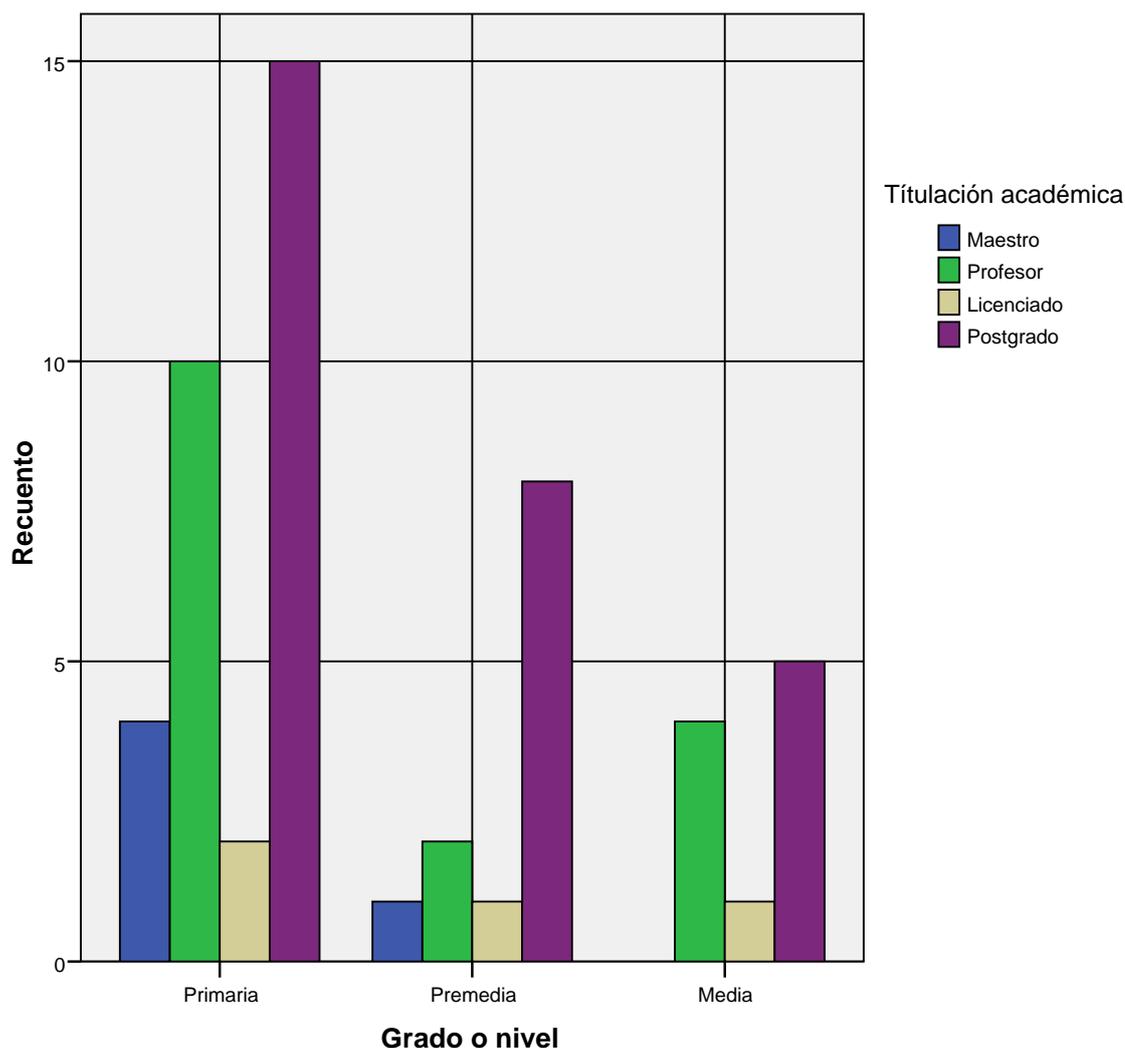
Gráfica 4.25. Edad de los directores según niveles educativos en que labora



En lo que se refiere a la titulación académica que ostentan los directores y en relación con el nivel educativo (Gráfica 4.26) encontramos que de los 53 directores, 5 (9,4%) tienen titulación de maestro y desarrollan su cargo en primaria (4 directores, 80%) y en premedia (1 director, 20%); dieciséis son profesores y desarrollan su cargo en primaria (10 directores, 32,3%), premedia (2 directores, 16,7%), y media (4 directores, 40%). Cuatro directores (7,5%) son licenciados y desarrollan sus cargo en primaria (dos directores, 6,5%), premedia (1 director, 8,3%), y Media (1 director, 10%). Veintiocho directores tienen la titulación de posgrado de los cuales 15 están en primaria (48,4%),

ocho en premedia (66,7%), y 5 en media (50%). Los valores de Chi-cuadrado (3,14) y el coeficiente de contingencia (,23) no mostraron significatividad ($p=,79$).

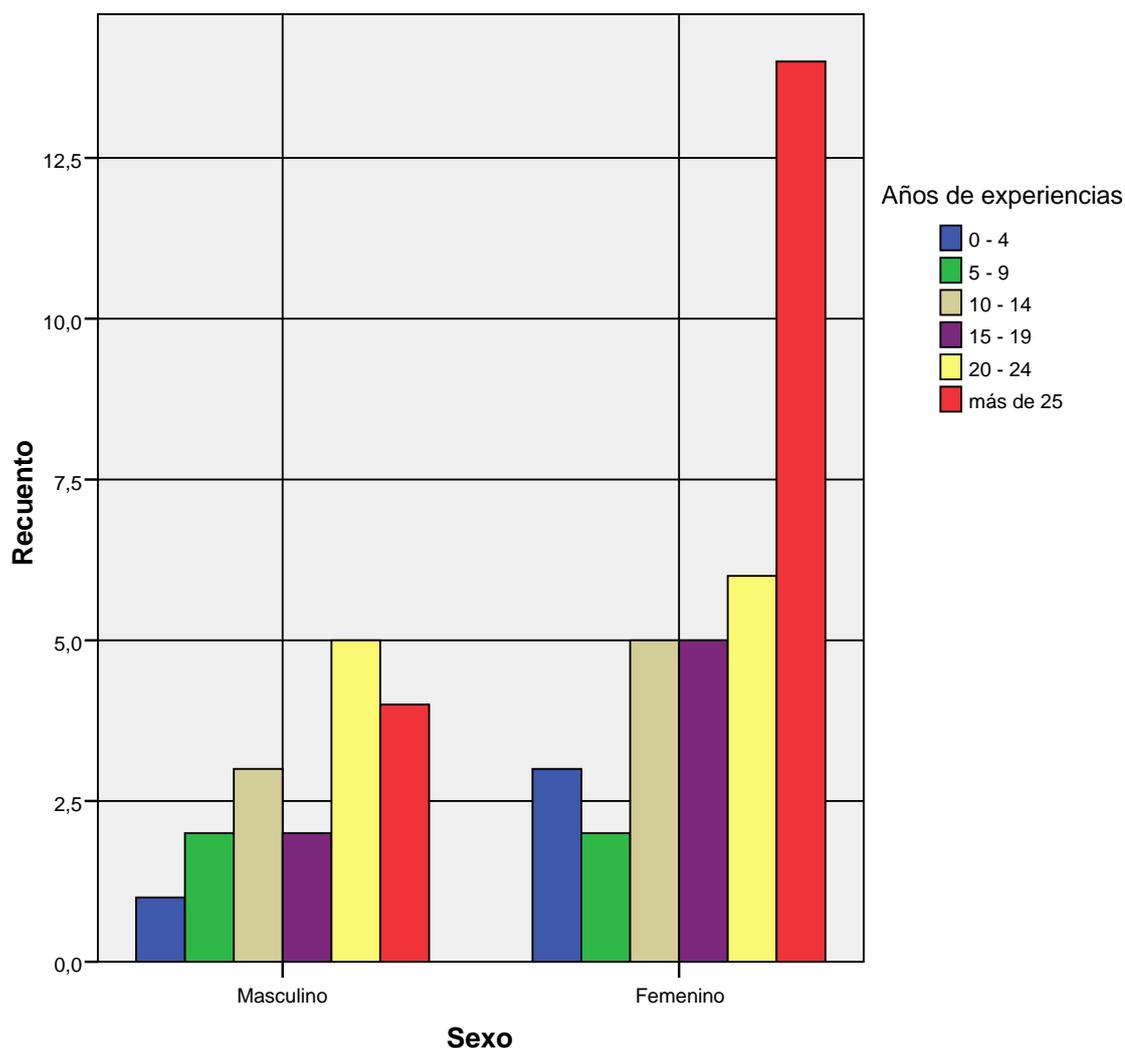
Gráfica 4.26. Titulación de los directores según niveles educativos



Respecto a las diferencias entre directores y directoras, considerando los años de experiencia nos encontramos lo siguiente (Gráfica 4.27). En los directores tenemos los mayores porcentajes de años de experiencia en los intervalos de edad de 5-9 años (50%), 20-24 años (45,5%), y 10-14 años (37,5%). Y en las directoras, los mayores porcentajes de años de experiencia, en relación a los

directores, los encontramos en los siguientes intervalos de edad: más de 25 años (77,8%), menos de cuatro años (75%), entre 15-19 años (71,4%). La prueba de Chi-cuadrado y el coeficiente de contingencia con valores de 2,50 y ,21, respectivamente no resultaron significativos ($p=,77$).

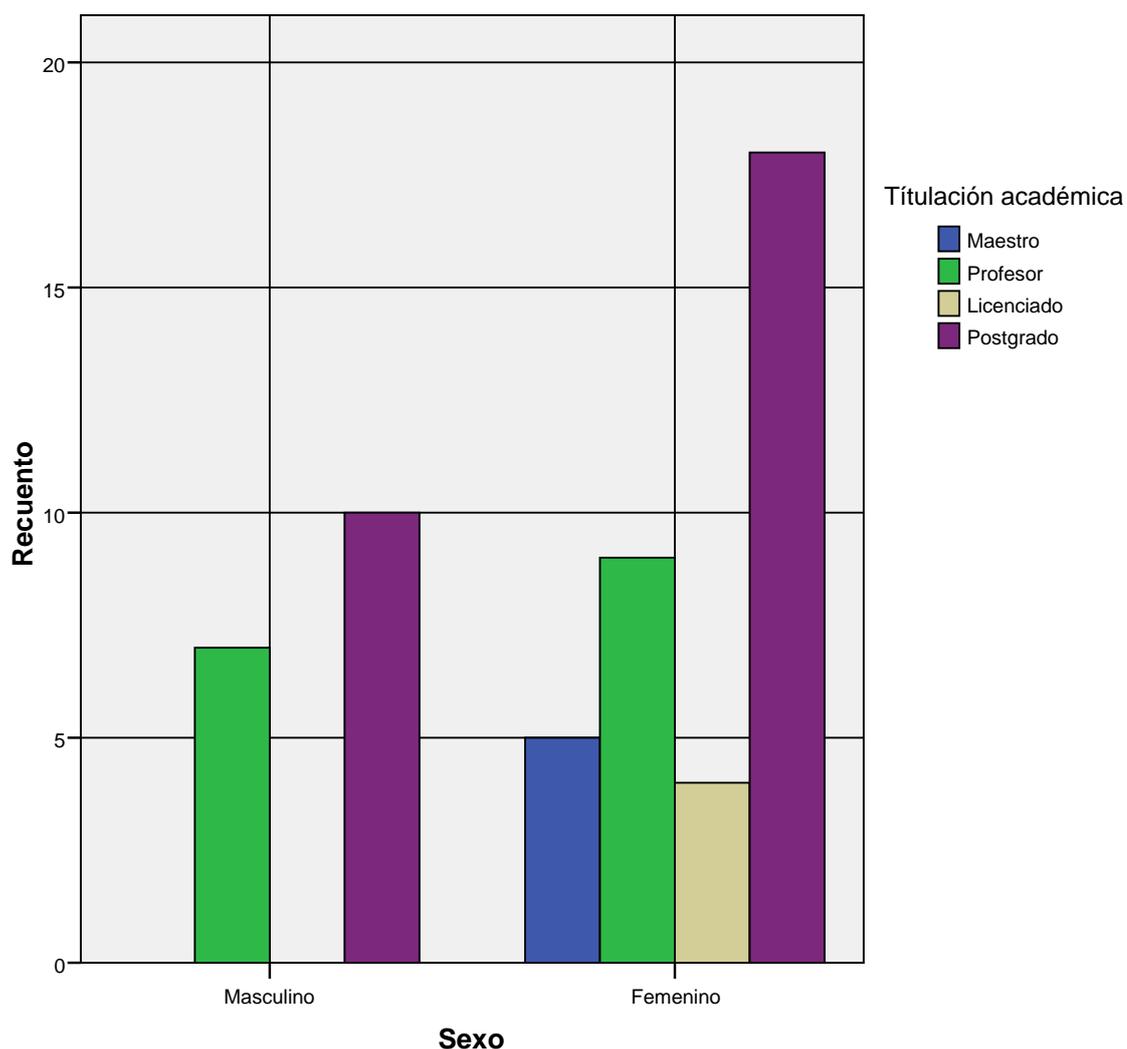
Gráfica 4.27. Años de experiencia según sexo del directivo



Respecto a la relación entre género y titulación académica (Gráfica 4.28) encontramos que los 17 directores se distribuyen entre las titulaciones de postgrado (58,8%) y profesor (41,2%), y las directoras entre el postgrado

(50%), licenciado (11,1%), profesor (25%) y maestro (13,9%). El valor de Chi-cuadrado fue de 5,42 y el del coeficiente de contingencia de ,30. El nivel de significación para ambos fue de ,14. Cuatro casillas tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada fue de 1,28.

Gráfica 4.28. Titulación académica según sexo del directivo



Para conocer la opinión de los directores sobre la política, cultura y prácticas inclusivas se diseñó un cuestionario con veintiún ítems. La fiabilidad obtenida del análisis de las respuestas aportadas por estos directores fue de ,79 (alfa de Cronbach) lo que constituye una fiabilidad bastante aceptable. El análisis de

ítems de la escala nos permitió observar que la eliminación de alguno de los ítems mejoraba esta fiabilidad por lo que se optó por su eliminación antes de realizar el análisis factorial de la escala. Tras la eliminación de dos ítems que permitían aumentar la fiabilidad de la escala, el resultado fue de una fiabilidad de ,86 (19 ítems), lo que mejoró ostensiblemente.

Respecto al análisis factorial, indicamos que realizamos un análisis factorial con los diecinueve ítems de la escala, utilizando como criterio la regla Kaiser, así como la observación del gráfico de sedimentación. El resultado obtenido fue la obtención de tres factores que explican el 55,22% de la varianza. El primer factor, que explica el 34,91% de la varianza, está integrado por los ítems 8, 14, 17, 23, 24, 25, 26 y 27. La fiabilidad de los ítems que integraron este factor es ,81. El contenido de estos ítems está relacionado con aspectos de la política educativa. El segundo factor obtenido, que explica el 10,67% de la varianza está integrado por los ítems 11, 12, 13, 15, 28, y 29. La fiabilidad de los ítems que integraron este factor es ,78. El contenido de estos ítems está relacionado con aspectos de la práctica educativa. El tercer factor obtenido, que explica el 9,64% de la varianza está integrado por los ítems 9,16, 18 y 19. La fiabilidad de los ítems que integraron este factor es ,78. El contenido de estos ítems está relacionado con la cultura educativa.

En la Tabla 4.14. Aparecen cuantificadas las opiniones aportadas por los directores respecto a las políticas inclusivas desarrolladas en el centro.

Tabla 4.14 Opiniones de los directores relacionadas a las políticas inclusivas de sus escuelas

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
1.- La inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación.	0	0	1,9% (1)	32,1% (17)	66,0% (33)
2.- Se da seguimiento a las adecuaciones curriculares para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes.	7,5% (4)	0	9,4% (5)	45,3% (24)	37,8% (20)
3.- Existe colaboración entre los docentes y las familias.	1,9% (1)	3,8% (2)	15,4% (8)	55,8% (29)	23,1% (12)
4.- El docente comparte su deseo de aceptar al estudiante independientemente de su contexto, logro o su condición.	1,9% (1)	7,5% (4)	11,3% (6)	56,6% (30)	22,7% (12)
5.- Se trabaja para eliminar las barreras actitudinales en la comunidad educativa.	0	3,8% (2)	11,3% (6)	43,4% (23)	41,5% (22)
6.- Se invierten recursos para mejorar la infraestructura.	15,4% (8)	11,5% (6)	3,8% (2)	28,8% (15)	40,4% (21)
7.- Se emprenden acciones para fomentar la formación del docente y la familia sobre educación inclusiva.	3,8% (2)	13,2% (7)	9,4% (5)	41,5% (22)	32,1% (17)
8.- Su escuela está habilitada para atender a todos los estudiantes.	23,5% (12)	23,5% (2)	11,8% (6)	17,6% (9)	23,6% (12)
9- % Promedio	6,8	7,9	9,3	40,1	35,9

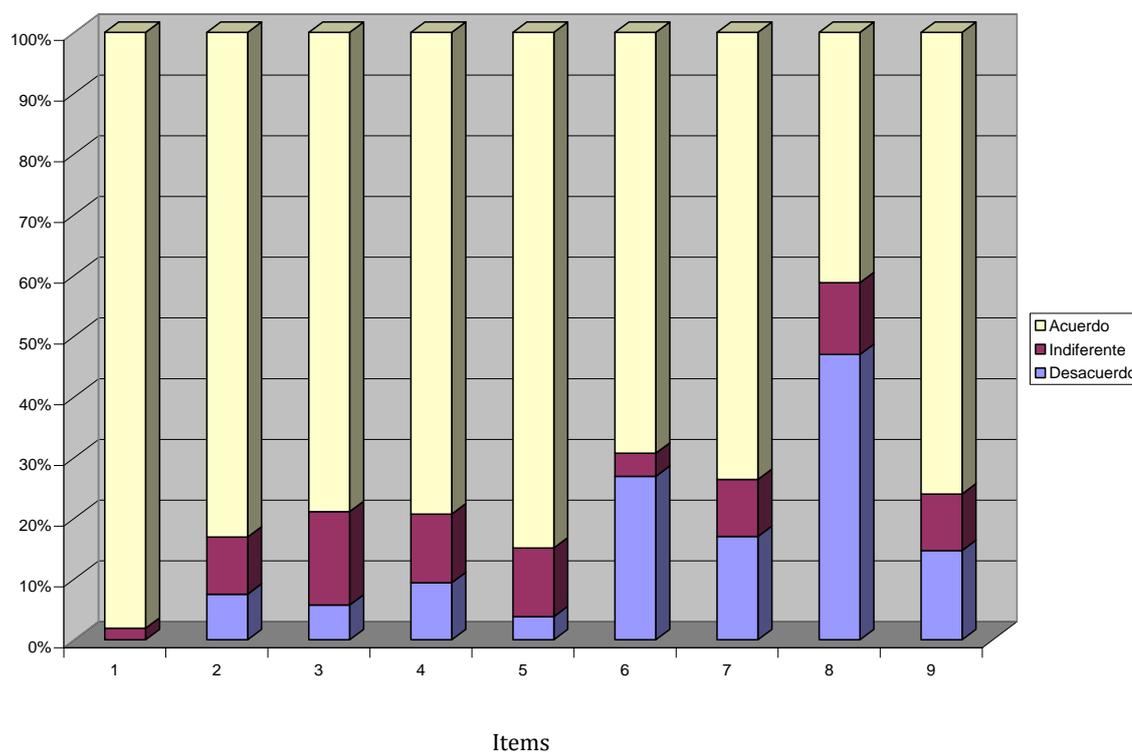
De entre los ítems mejor valorados, destacar que el 98,1% de los directores están de acuerdo en que “la inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación” (ítem 1) frente a un 1,9% que se muestran indiferentes. El 84,9% están de acuerdo en que “se trabaja para eliminar las barreras actitudinales en la comunidad educativa” (ítem 5), frente al 3,8% que no están de acuerdo y el 11,3% que afirman ser indiferentes. El 83,1% afirman estar de acuerdo en que “se da seguimiento a las adecuaciones curriculares para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes” (ítem 2), frente al 7,5% que afirman no estar de acuerdo o el 9,4% que se muestran indiferentes.

En cuanto a los ítems peor valorados o en los que se está más en desacuerdo, explicamos que el 47% de los directores afirman que su escuela no está habilitada para atender a todos los estudiantes (ítem 8), un 11,8% se muestran indiferentes con esta opinión. El 26,9% afirman que no “se invierten recursos para mejorar la infraestructura”, y el 3,8% se muestran indiferentes. El 17% piensan que no “se emprenden acciones para fomentar la formación del docente

y la familia sobre educación inclusiva”, un 9,4% se muestran indiferentes. Lógicamente, los ítems en los que se está en desacuerdo son los que coinciden con los que tienen menor puntuación en acuerdo.

En la gráfica 4.28 representamos los datos de la tabla 4.14 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de los directores sobre políticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

Gráfica 4.29 Agrupación de la opiniones de los directores relacionadas a las políticas inclusivas de sus escuelas



En la Tabla 4.15 aparecen cuantificadas las opiniones aportadas por los directores respecto a las prácticas inclusivas desarrolladas en el centro.

De entre los ítems mejor valorados destacamos el ítem “La educación puede contribuir a vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana” que obtuvo el 100% del acuerdo entre los directores, el ítem “considera que la educación en diversidad enriquece a toda la comunidad”, que obtuvo el 96,2% del acuerdo, el 1,9% mostró una opinión desfavorable, y el 1,9% se mostró indiferente. El ítem “se valora tanto al estudiante con discapacidad como al estudiante sin discapacidad” obtuvo el 92,4% del acuerdo, el 3,8% manifestó su opinión en contra y el 3,8% se mostró indiferente.

Respecto a los ítems peor valorados, mencionamos que en esta escala no hubo ningún ítem cuya valoración positiva estuviera por debajo del 84,9%, como fue en el caso de los ítems “en su escuela se maneja metodología que le permitan al estudiante con necesidades educativas con y sin discapacidad participar y promocionarse con las competencias necesarias” (ítem 1) y “se promueven acciones para mantener altas expectativas en todos los estudiantes” (ítem 3). El resto de los ítems obtuvo puntuaciones favorables superiores a esta puntuación.

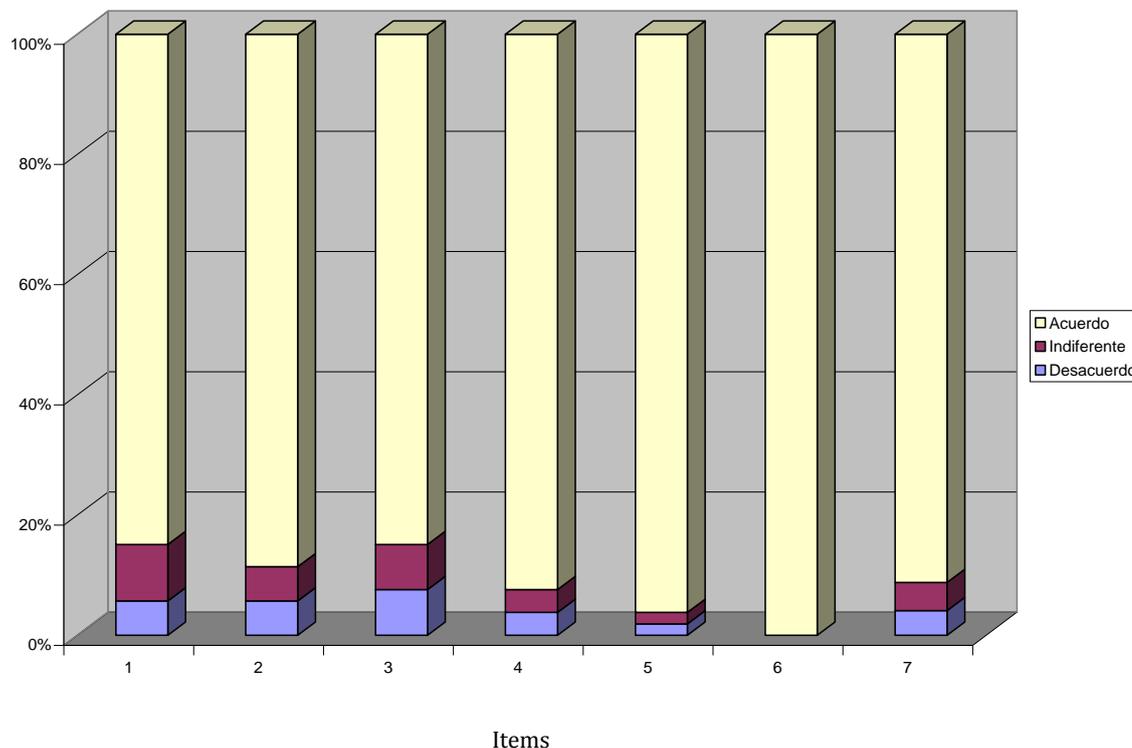
Tabla 4.15 Opiniones de los directores sobre las prácticas inclusivas

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
1.- En su escuela se maneja metodología que le permitan al estudiante con necesidades educativas con y sin discapacidad participar y promocionarse con las competencias necesarias.	0	5,7% (3)	9,4% (5)	54,7% (29)	30,2% (16)
2.- Se promueven prácticas inclusivas para evitar cualquier forma de discriminación, tanto en los grupos como en el desarrollo de actividades.	0	5,7% (3)	5,7% (3)	41,5% (22)	47,2% (25)
3.- Se promueven acciones para mantener altas expectativas en todos los estudiantes.	3,8% (2)	3,8% (2)	7,5% (4)	45,3% (24)	39,6% (21)
4.- Se valora tanto al estudiante con discapacidad, como al estudiante sin discapacidad.	0	3,8% (2)	3,8% (2)	26,9% (14)	65,4% (34)
5.- Considera que la educación en diversidad enriquece a toda la comunidad.	0	1,9% (1)	1,9% (1)	22,6% (12)	73,6% (39)
6.- La educación puede contribuir a vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana	0	0	0	15,1% (8)	84,9% (45)
7.- % Promedio	0,6	3,5	4,7	34,4	56,8

En la gráfica 4. 29 representamos los datos de la tabla 4.15 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones los directores sobre políticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los

ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante. En la Gráfica 4.25 se representan estos datos.

Gráfica 4.30. Agrupación de las opiniones de los directores sobre prácticas inclusivas



En la Tabla 4.16 aparecen cuantificadas las opiniones aportadas por los directores respecto a la cultura inclusiva desarrollada en el centro escolar.

De entre los ítems mejor valorados cabe mencionar el dos y cuatro. El ítem 2 “la escuela es consciente de que hay que trabajar por una cultura inclusiva para vivir en una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad humana” obtuvo un porcentaje de acuerdo del 94,3%, el 1,9% se mostró desfavorable a esta opinión y el 3,8% se mostró indiferente. El ítem 4, “se considera a la familia igualmente valiosa para la escuela, independiente de su estatus”, obtuvo un porcentaje de acuerdo del 96%, el 2% se mostró desfavorable a esta opinión y otro 2% se mostró indiferente.

Al igual que en la anterior escala, en esta escala también nos encontramos que todos los ítems tienen puntuaciones muy favorables; destacar, no obstante, que el ítem uno fue el que mayor puntuación desfavorable obtuvo. El ítem 1, “se contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC)”, obtuvo una puntuación desfavorable del 15,3% y un 3,8% se mostró indiferente ante tal opinión.

Tabla 4.16 Opiniones de los directores sobre cultura inclusiva

	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
1.- Se contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC).	3,8% (2)	11,5% (6)	3,8% (2)	34,6% (18)	46,3% (24)
2.- La escuela es consciente de que hay que trabajar por una cultura inclusiva para vivir en una sociedad más justas y respetuosa con la diversidad humana	0	1,9% (1)	3,8% (3)	24,5% (13)	69,8% (37)
3.- Se obtiene el mejor provecho posible del conocimiento y experiencia del personal docente	0	1,9% (1)	13,5% (7)	61,5% (32)	23,1% (12)
4.- Se considera a la familia igualmente valiosa para la escuela, independiente de su estatus.	0	2,0% (1)	2,0% (1)	29,4% (15)	66,6% (34)
5.- % Promedio	1,0	4,3	5,8	37,5	51,4

En la gráfica 4 .30 representamos los datos de la tabla 4.16 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de directivos sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

Gráfica 4.31 Agrupación de las opiniones de los directores sobre cultura inclusiva

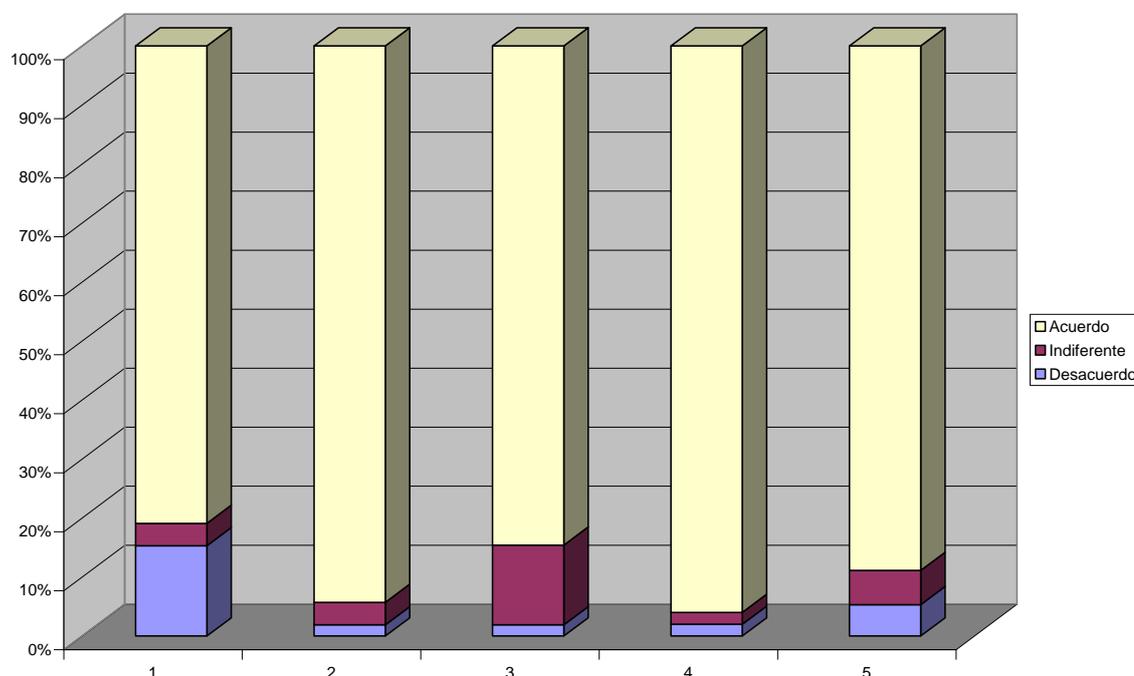


Tabla 4.17 Puntuaciones medias en política, cultura y prácticas en los diferentes actores del proceso

Informe

	Condición de la escuela									
	docentes		Estudiantes		directores		familias		Total	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
política	3,5882	,86173	4,2433	,85368	3,9006	,71450	4,2794	,87958	4,0121	,91064
cultura	3,9227	,77644	4,4764	,86781	4,3381	,60168	4,3235	,84658	4,2391	,84959
prácticas	4,3632	,65332	3,9123	1,02675	4,4340	,51716	4,2436	,85952	4,1876	,86344

Como podemos observar en la Tabla 4.18 existen diferencias significativas entre los niveles de la variable independiente (docentes, familias, estudiantes, directores) para cada variable dependiente (política, cultura, y practica inclusiva). Para ver entre qué niveles de la variable independiente se daban las diferencias significativas, utilizamos el correspondiente estadístico para analizar estas diferencias (Tabla 4.19)

Tabla 4. 18 Diferencias entre grupos

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
politica	Entre grupos	87,708	3	29,236	39,881	,000
	Dentro de grupos	649,514	886	,733		
	Total	737,222	889			
cultura	Entre grupos	48,646	3	16,215	24,226	,000
	Dentro de grupos	593,032	886	,669		
	Total	641,678	889			
practicas	Entre grupos	35,145	3	11,715	16,539	,000
	Dentro de grupos	626,881	885	,708		
	Total	662,026	888			

Como observamos en esta tabla, cuando consideramos la variable dependiente “políticas inclusivas” encontramos diferencias entre el grupo de docentes con estudiantes y familia; los estudiantes con los directores, los directores con la familia y la familia con los directores y los docentes.

Tabla 4.19 Resultado del análisis de la varianza

Comparaciones múltiples

HSD Tukey

Variable dependiente	(I) Condición d ela escuela	(J) Condición d ela escuela	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
politica	docentes	Estudiantes	-.65511*	.07051	.000	-.8366	-.4736
		directores	-.31238	.12758	.069	-.6408	.0160
		familias	-.69113*	.07356	.000	-.8805	-.5018
	Estudiantes	docentes	.65511*	.07051	.000	.4736	.8366
		directores	.34273*	.12791	.038	.0135	.6719
		familias	-.03602	.07413	.962	-.2268	.1548
	directores	docentes	.31238	.12758	.069	-.0160	.6408
		Estudiantes	-.34273*	.12791	.038	-.6719	-.0135
		familias	-.37875*	.12961	.019	-.7124	-.0451
	familias	docentes	.69113*	.07356	.000	.5018	.8805
		Estudiantes	.03602	.07413	.962	-.1548	.2268
		directores	.37875*	.12961	.019	.0451	.7124
cultura	docentes	Estudiantes	-.55374*	.06737	.000	-.7272	-.3803
		directores	-.41535*	.12190	.004	-.7291	-.1016
		familias	-.40078*	.07029	.000	-.5817	-.2199
	Estudiantes	docentes	.55374*	.06737	.000	.3803	.7272
		directores	.13839	.12222	.670	-.1762	.4530
		familias	.15296	.07084	.136	-.0294	.3353
	directores	docentes	.41535*	.12190	.004	.1016	.7291
		Estudiantes	-.13839	.12222	.670	-.4530	.1762
		familias	.01457	.12385	.999	-.3042	.3333
	familias	docentes	.40078*	.07029	.000	.2199	.5817
		Estudiantes	-.15296	.07084	.136	-.3353	.0294
		directores	-.01457	.12385	.999	-.3333	.3042
practicass	docentes	Estudiantes	.45089*	.06937	.000	.2723	.6294
		directores	-.07079	.12540	.943	-.3936	.2520
		familias	.11958	.07231	.349	-.0665	.3057
	Estudiantes	docentes	-.45089*	.06937	.000	-.6294	-.2723
		directores	-.52168*	.12576	.000	-.8454	-.1980
		familias	-.33131*	.07293	.000	-.5190	-.1436
	directores	docentes	.07079	.12540	.943	-.2520	.3936
		Estudiantes	.52168*	.12576	.000	.1980	.8454
		familias	.19037	.12741	.441	-.1376	.5183
	familias	docentes	-.11958	.07231	.349	-.3057	.0665
		Estudiantes	.33131*	.07293	.000	.1436	.5190
		directores	-.19037	.12741	.441	-.5183	.1376

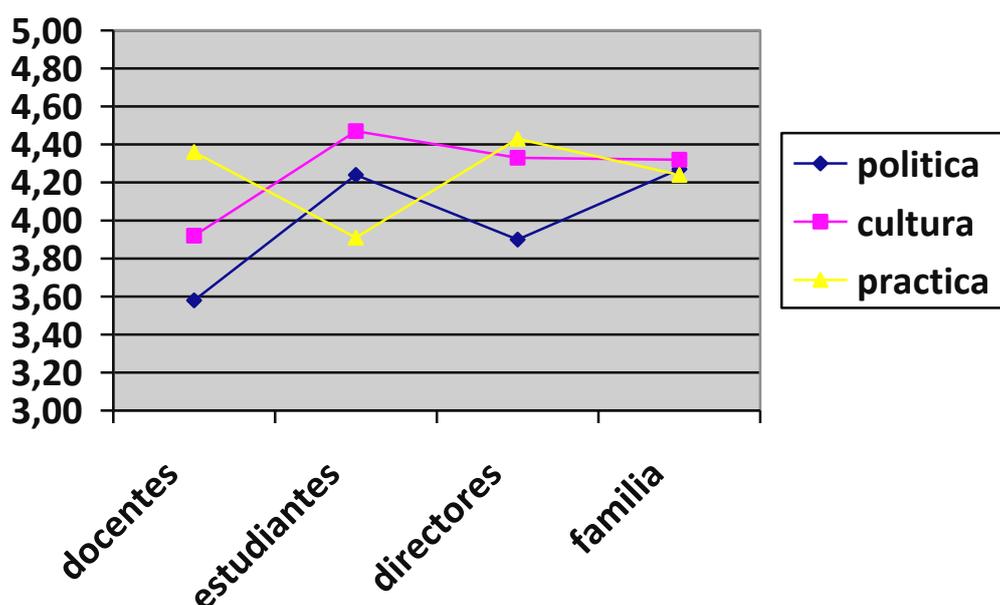
*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Como podemos observar en la Tabla 4.19 también encontramos diferencias significativas en la variable dependiente política inclusivas, en cuanto se comparan los docentes con los estudiantes y las familias; estudiantes con directivos y directivos con familias.

Existen diferencias significativas en la variable dependiente cultura inclusivas, en cuanto se comparan los docentes con los estudiantes, directivos y familias; estudiantes con docentes; directivos con docentes y finalmente las familia con

docentes. Existen diferencias significativas en la variable dependiente prácticas inclusivas, en cuanto se comparan los estudiantes con docentes, directores y familias. Un resumen del análisis de varianza realizado y de los resultados obtenidos con este análisis lo sintetizamos en la siguiente gráfica

Gráfica 4.32. Puntuaciones de los colectivos en las tres dimensiones (vd)



Como observamos en dicho gráfico, los docentes puntúan menos en política y más en práctica; los estudiantes obtienen la mayor puntuación en cultura y la menor en práctica; los directores tienen puntuaciones similares en cultura y practica y menor en política, y la familia obtiene puntuaciones muy similares en las tres variables dependientes consideradas. Es decir, el colectivo que más satisfecho está es la familia; los directores están satisfechos con la cultura y la práctica, pero no con la política; los estudiantes con lo que menos satisfechos están es con la práctica, y el colectivo de docentes observamos dispersión en las tres condiciones, y principalmente muestran mayor insatisfacción con la política.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como comentamos al inicio de este estudio, el problema de investigación surgió de la inquietud que nos provocaba la situación de la educación inclusiva y nos dimos a la tarea de proponer a las autoridades una investigación que incidiría directamente que en el sistema educativo panameño. Cabe señalar, que la educación en Panamá aún no se garantiza la inclusión plena del estudiante con discapacidad, prueba de ello es que hoy se implementan en las escuelas medidas de atención basadas en la segregación (dentro de escuelas inclusivas); además unas de las formas de valoración del estudiante es a través de su rendimiento académico; el estudiante es etiquetado según su comportamiento, a tal punto que por estos criterios se les otorga un diagnóstico y en algunos casos este diagnóstico llega a una valoración clínica de discapacidad.

Es una preocupación los desafíos que enfrenta la escuela sobre el progreso del estudiante, las altas tasas de deserción escolar y/o inasistencia procedente de familias en riesgo social, en alto porcentaje las familias no logran llevar sus hijos/as a la escuela. Otro problema es no saber si la aplicación del modelo de educación inclusiva avanza o está estancado desde hace quince años; la existencia de innumerables estudios de casos documentados con irregularidades que enfrentan los estudiantes.

La existencia de un doble esfuerzo por supervisar, evaluar, y orientar al docente llevando al sistema a un desgaste. Una doble ejecución de la toma de decisiones para la educación especial. En Panamá hay dos Direcciones Nacionales de

Educación Especial, direcciones reguladas por ley. Una debilidad de la educación especial en Panamá es que no tiene sistematizada la implantación y evaluación de estos procesos inclusivos, aunado a que existe un porcentaje importante de actores directos en la escuela inclusiva que aún no consideran que la diversidad enriquece a toda la comunidad y aún no se visualiza la inclusión como un proceso de mejora de la calidad de vida; creo que esto es el problema más grande a resolver por las políticas educativas.

La inquietud científica por tener una evaluación y una primera caracterización estos aspectos referidos desde la participación de los docentes, familias, estudiantes y directivos, nos llevó a una consulta en las tres dimensiones (variables dependientes) de la educación inclusiva cultura, políticas y prácticas inclusivas, que nos dibujan las necesidades más relevantes de los cuatro actores estudiados.

5.1 Principales Hallazgos y sus implicaciones

En el **primer objetivo específico** de esta investigación, se propuso determinar y contrastar la cultura inclusiva, desde la participación directa de los docentes, la familia, los estudiantes y los directores de la escuela inclusiva, para ello se llevó a cabo una comparación entre los cuatro participantes. Se planteó como hipótesis existirían diferencias significativas en la cultura inclusiva entre los docentes, familia, estudiantes y directores. En este caso, dicha hipótesis se verifica parcialmente, ya que existen diferencias significativas en la variable dependiente cultura inclusivas, en cuanto se comparan los docentes con los estudiantes, directivos y familias; estudiantes con docentes; directivos con docentes y finalmente las familia con docentes.

En este sentido, Ainscow, Dyson, & Weiner, (2012) realizaron un estudio que analizaban la cultura y se encontró en sus resultados que para mejorar los centros educativos era necesario hacer cambios desde la percepción que la

comunidad escolar tenía de su escuela. . Por lo anterior, es necesario un trabajo enfocado a valores, creencias y actitudes que promuevan el respeto y la valoración de la diversidad.

Por su parte Ortega, Cilleros, & Río, (2014)llevaron a cabo otro trabajo que valoraba la cultura en la escuela inclusiva y entre sus resultados mencionaba que los docentes necesitan formación continuada para elevar su autoestima y las de sus estudiantes, un profesor que cree en las capacidades de sus estudiantes tendrán mejores resultado que otro que tiene bajas expectativas.

En este sentido, Ainscow & Miles, (2008) resalta la idea de que los estudiantes requieren construir juntos su propia cultura con buenas estrategias esto les permitirá un mejor desempeño en los ámbitos académicos y sociales.

En este estudio sobre evaluación del ecosistema inclusivo desde la cultura se ha centrado en la opinión de cuatro participantes (docentes, familias, estudiantes y directivos), lo que facilitó una comparación. En este sentido, Rambla, Ferrer, Tarabini, & Verger (2008) establecieron que la situación que enfrenta la educación inclusiva en el mundo sugiere reflexiones y tomar decisiones desde los Estados. Tal como tal apunta Rulwa-Mnatwana (2014), que esta podría repercutir directamente en el bienestar de todo el ecosistema escolar, social y familiar.

En el segundo objetivo se propuso identificar las políticas inclusivas desde la evaluación de los docentes, la familia, los estudiantes y los directores en la escuela inclusiva. La segunda hipótesis planteada, dice: Existen diferencias significativas en las políticas inclusivas entre los docentes, la familia, los estudiantes y los directores. Los resultados nos confirman esta segunda hipótesis, existen diferencias significativas en la variable dependiente política inclusivas, en cuanto se comparan los docentes con los estudiantes y las familias; estudiantes con directivos y directivos con familias.

Como apuntan Duran et al., (2005) una escuela inclusiva es aquella que: trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los estudiantes; sin exclusión.. Todos estos resultados buscan la participación de todos los estudiantes en el currículum. Corrobora que una escuela que se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes es una escuela que cuenta con políticas claras y con capacidad de ejecutarlas. Los autores además argumentan que la actualización y la formación son aspectos ineludible en una escuela renovada, cabe resaltar, que las diferencias encontradas son de impacto en el docente que no está de acuerdo con esas políticas seguido de los directores.

Para Echeita Sarrionandia, (2008) la inclusión implica que todos los estudiantes de una determinada comunidad a aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Hablar de políticas inclusivas es decir que no existan requisitos de entrada; para ello es necesario políticas coherentes. Mientras tanto Giné, (2009) sostiene que las políticas requieren explorar también el nivel de compromiso con la identificación y reducción de las barreras a la participación y al aprendizaje. Por su parte, (González, 2005) en su estudio realizado expone la importancia que tiene la consolidación de las políticas educativas de forma previa a cualquier proceso como estrategia de éxito.

En el objetivo específico tres nos propusimos caracterizar las prácticas inclusivas desde la evaluación de los docentes, la familia, los estudiantes y los directores en la escuela inclusivas en las puntuaciones obtenidas nos revelan que existen diferencias significativas en la variable dependiente prácticas inclusivas, en cuento se comparan los estudiantes con docentes, directores y familias. Estos resultados corroboran que la hipótesis en su totalidad. Cabe resaltar que es el estudiante quién más sobresale en los resultados. Además,

observamos que existe una cierta vinculación directa entre las prácticas inclusivas y los estudiantes.

Como lo apuntaba Ainscow, (2005b) las buenas prácticas de los maestros proporcionan a todos sus estudiantes satisfacción y mejor rendimiento, la práctica se construye en colaboración en un área compartida y se genera a través de la discusión, en las lecciones planificada.

Podemos por lo tanto concluir a partir de nuestros hallazgos, que tanto la cultura, la política y las prácticas inclusivas tienen alta repercusión en los docentes, la familia, los estudiantes y los directores. Que estos cuatro protagonistas necesitan formación, actualización y sensibilización en el diseño y ejecución de sus planes de trabajo; y en aptitudes y actitudes hacia la discapacidad

En el caso de la culturas inclusivas Escudero & Domínguez, (2011) señalan la sintonía y colaboración que requiere el binomio docente – familia para bienestar integral.. Haciendo énfasis en la noción de pertenencia a la comunidad (Ainscow 2012). La meta es llegar a la transferencia de saberes y de saber construido con sentido de colectividad. Para ello la cultura inclusiva requiere acciones de sensibilización y responsabilidad social.

Sobre las políticas podemos concluir que estas deben atender a la sensibilización de la sociedad para hacerla inclusiva en su totalidad. Díaz Velázquez et al. (2012) resalta que la experiencia en la puesta en marcha de estas normativas a favor de la educación inclusiva son factor crucial para hacerlo bien. Para llegar a dar todo lo que las familias, directores o cualquier otro actor necesitan del proceso inclusivo. Para Rico, (2010) las políticas inclusivas en Latinoamérica tienen que responder a los principios inclusivos centrados en el estudiante. Por su parte Guijarro (2011) defiende la autonomía de las escuelas para que estas cuenten con equiparación de oportunidades.

Los docentes y las familias necesitan desarrollar nuevas relaciones de trabajo para potenciar al máximo buenas prácticas inclusivas, ya que la participación de la familia en el proceso es indispensable. Como también es necesario diseñar un sistema de evaluación con parámetros muy puntuales que permitan alcanzar las metas de aprendizaje para cada estudiante. Para finalizar señalar que las autoridades necesitan enfocarse en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación y llegar a tener una escuela centrada en una red de apoyos.

5.2 Lineamientos futuros

En relación con los lineamientos que podemos trazar de cara a la investigación futura de la relación entre la educación inclusiva y las dimensiones políticas inclusivas, cultura inclusiva y prácticas inclusivas, existen varias líneas posibles de actuación, las cuales se relacionan en gran medida con las limitaciones antes señaladas y aspectos concretos que consideramos relevantes a partir de nuestra experiencia con el presente trabajo.

En primer lugar, y en congruencia con los señalado por varios autores al respecto (Booth & Ainscow 2011; Giné, 2009; Echeita & Verdugo, 2005; Porter, 2003; Alonso, 2011; Alonso & Schalock, 2013), consideramos que debe prestar mayor atención al apartado de investigación como estrategias para pasar a la acción. De este modo, sería muy deseable poder emprender estudios de tipo longitudinal, que permitan valorar así la evolución de los resultados a través del tiempo.

Recordemos que importantes estudios como los que realizaron el Banco Mundial, (2009), la OMS, (2011) García Cedillo, (2006) y Porter & Lawrence reflejaron que la relación entre educación inclusiva y las política, cultura y practicas inclusivas son dimensiones de alta complejidad, todos los resultados sobre las posibles mejoras necesitan compromiso de toda la comunidad.

Habida cuenta de tales antecedentes, creemos que merece la pena seguir apostando por este tipo de prácticas investigativas como forma de ofrecer respuestas científicas.

En segundo lugar, creemos que un desafío pendiente que tiene nuestra investigación y que puede hacerse extensible a estudios futuros, es la inclusión de variables intermedias o interviniente en la relación entre educación inclusiva y políticas sociales. Y es que ahora, cuando ya disponemos del sentido de atisbo por parte de las autoridades sobre la realidad que se tiene desde las prácticas inclusivas vs las políticas naciones educativas. Un primer paso aplicable a nuestra línea de investigación podría ser posible confeccionar un nuevo Plan Nacional Inclusivo para el ecosistema panameño. De esta manera podríamos conocer qué variables incluir que cumplan un rol clave en su activación, mejorando así la situación actual.

Y, por último, una tercera futura línea que puede ser promisoría de cara a estudios futuros es ir pensando el cambio en las organizaciones y buscar estrategias para superar retos y hacerlos realidad con un actor crucial como lo son los directores de los centros escolares. Tal como plantearon Verdugo & Schalock, (2014)Ainscow, (2001); Gelabert, (2006), es necesario que comencemos a examinar qué más podemos hacer por una mejor Educación para Todos.

CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de los resultados obtenidos en el estudio Evaluación del Ecosistema Inclusivo, Familiar y Educativo de las Personas con Discapacidad en el contexto panameño, nos permitimos presentar las conclusiones y recomendaciones; la metodología usada para la presentación consiste primero en la síntesis de los resultados de forma global de cada uno de los actores del proceso inclusivo (docentes, familias, estudiantes y directivos), posteriormente se expone los resultados en su detalle. Al finalizar se expondrá las conclusiones por dimensiones de la escuela inclusiva: políticas, cultura y prácticas.

6.1 Sobre docentes

Las principales aportaciones más relevantes de la muestra de trescientos docentes considerados en la investigación son:

La mitad de los docentes no reciben capacitación sobre educación inclusiva, mientras que un tercio de estos docentes considera que no se les da suficiente participación en el plan de educación inclusiva de su escuela. Esto es consecuencia del bajo impacto que tiene el proceso inclusivo, asociado a la falta de conocimiento e información, el educador, necesita competencias para lograr detectar, determinar y atender las necesidades educativas especiales y preparar un plan educativo individualizado con las adecuaciones necesarias para cada caso.

Un tercio de los docentes manifiestan no estar de acuerdo con la actual política inclusiva que se realiza en sus escuelas. Los docentes se muestran poco

dispuestos a aceptar la responsabilidad por los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, por lo es crucial las capacitaciones continuas y sistematizadas; de esta forma asegurar que estos porcentajes de indiferencias disminuyan.

Más de un tercio de los docentes manifiestan que en sus escuelas no se promueven campañas para evitar cualquier forma de discriminación: en los grupos y en el desarrollo de las actividades. Estos sustentan que hay profesores que resaltan día a día el déficit del estudiante, causando serios problemas de autoestima, falta seguridad, no participación y tendencia al bajo rendimiento escolar; esta actitud por parte del docente puede ser transmitida a los demás estudiantes y generar bullying escolar. Lo que evidencia que existen niveles de discriminación en la escuela que pueden llegar a tal grado de excluir a los estudiantes de algunas actividades.

Más de la mitad (docente, familia y estudiante) tienen claro que hay que potenciar al máximo la participación de sus hijos/estudiante en todas las actividades que ofrece la comunidad o el entorno escolar y es prioridad desarrollar nuevas relaciones para responder este llamado.

La exigencia por una formación permanente sobre educación inclusiva es un aspecto innegable, con enfoques basados en Derechos Humanos. Asimismo, hay una gran necesidad de una formación permanente de más largo alcance para todos los docentes.

Los sistemas educativos inclusivos favorecen la participación, el aprendizaje y el máximo desarrollo de las potencialidades, son el medio para vivir juntos en la diversidad y contribuye a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada, pero esto aún no se cumple en plenitud en el sistema educativo panameño.

La educación inclusiva implica una transformación profunda del sistema educativo aún es necesario seguir trabajando por llegar a esa meta.

Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la urgencia de poner en marcha un plan de acción inmediato desde el que actualizar el actual Plan Nacional de Educación Inclusiva hasta dar respuestas satisfactorias a las necesidades manifestadas por estos docentes en este estudio.

El 50,3% de los docentes que participaron en el estudio sostienen que no reciben capacitación sobre educación inclusiva. Esto provoca la falta de conocimiento y ausencias de herramientas metodológicas para que el educador detecte, determine y logre atender las necesidades educativas. Todo esto provocado por ausencias de capacitaciones.

El 34% de los docentes que participaron en el estudio expresan indiferencia con la política escolar inclusiva en las escuelas o manifestaron no estar de acuerdo o estar en total desacuerdo. Los docentes se muestran poco dispuestos a aceptar la responsabilidad por los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, por lo que es crucial que los docentes tengan acceso a capacitaciones continuas y sistemáticas; de esta forma asegurar que estos porcentajes de indiferencias disminuyan.

El 33,6% de los docentes manifiestan indiferencia o están total desacuerdo, en desacuerdo ante el criterio de promover campañas para evitar cualquier forma de discriminación: en los grupos y en el desarrollo de las actividades. Este 33,6% sustentan que hay profesores que resaltan día a día el déficit del estudiante, causando serios problemas de autoestima, falta seguridad, no participación y bajo rendimiento escolar; los principios de educación inclusiva señalan que resaltan de forma persistente la condición discapacitante del estudiante es igual que discriminarlo; de igual forma va en contra de la equiparación de oportunidades comportamientos muy exigente que no hacen énfasis en la

diferencia de ritmos y estilos de aprendizajes; esta actitud por parte del docentes puede ser transmitida a los demás estudiantes que pueden llevar al bullying escolar. Esto evidencia que existen niveles de discriminación en la escuela que pueden llegar a tal grado de excluir a los estudiantes de actividades, por ejemplo, de lenguaje por no poder pronunciar de manera correcta una letra. Además atenta contra su derecho a la educación cuando expresan abiertamente que esa clase de estudiantes no deberían estar en las escuelas.

El 31, 4% de los docentes considera que no se les da la suficiente participación en el plan de inclusión escolar que contempla los diagnósticos, perfiles y planificación para el estudiante con discapacidad. Un número importante de docentes aún no recibe todo el apoyo que requieren en la identificación, planificación y puesta en ejecución las adecuaciones por falta de conocimientos y desconocen que hay un plan de inclusión en su escuela.

El 29% de los docentes que participaron en el estudio sostienen que en las escuelas no se realizan evaluaciones previas a los estudiantes para determinar su conocimiento inicial. Es absolutamente impostergable enfocarse en conocer las evaluaciones de los estudiantes desde una perspectiva educativa, basada en competencias y no en el aspecto patológico o clínico. Entre los apoyos más valiosos para evaluar los conocimientos previos están los profesor de año anterior, el docente especializado, un acudiente u otro compañero/a.

El 23% de los docentes que participaron del estudio manifiestan no estar de acuerdo o son indiferentes con las acciones que se realizan para fomentar la cultura inclusiva. El trabajo referido a valores, creencias y actitudes que promueven el respeto y valoración de la diversidad se gesta en la escuela hay que seguir trabajando en formación para identificarse con la cultura inclusiva, para diseñar buenas prácticas

pedagógicas a favor del estudiante con necesidades educativas especiales. Esto requiere respuesta en capacitación y formación permanente, de acuerdo al modelo de escuelas inclusivas, propiciando una reflexión profunda sobre estos porcentajes en un sistema educativos que cuenta con los recursos. En este mismo ítem las familias opinan un 17,8% también se muestran en desacuerdo o indiferentes; junto suman 40,8% los que nos indica que falta seguir trabajando para mejorar su impacto.

El 26,4% de los docentes encuestados opinan que los problemas conductuales de los estudiantes no son atendidos. En la escuela existe la práctica de llamar a la familia solamente para reclamarle la conducta de su acudido, sin darle estrategias para su intervención y manejo. Acciones que se pueden atender con motivación al estudiantado en su metas y expectativas; trabajar con metodologías basadas en proyectos que impliquen colaboración de todos los docentes y además, organizar las aulas de clases para favorecer la autonomía y el trabajo colaborativo entre los compañeros.

Se evidencia que el 19,7% de los docentes no planifican en colaboración con otros docentes de la escuela. Mientras que al 13% le es indiferente este aspecto. Si sumamos esto dos porcentajes tenemos que un 32,7% de los docentes opinan que los docentes no colaboran entre sí para el bienestar del estudiante con discapacidad. Para el docente del grado la responsabilidad de los aprendizajes del estudiante con discapacidad o necesidades educativas especiales es del docente de educación especial. El trabajo que realizan dos profesores en un aula inclusiva dentro del contexto del salón de clases permite la transferencia de saberes y de saber hacer entre uno y otro, algo que no sucede cuando los apoyos se ofrecen fuera del aula. Por consiguiente la inclusión sin previa reflexión lleva a una confusión de roles y responsabilidades.

En la escuela inclusiva según la opinión de los docentes participantes del estudio el 25,9% de los docentes expresan que en la escuela no se da seguimiento a las adecuaciones para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes. Mientras que para los directores el 15,9% no hay seguimiento, si sumamos ambos porcentajes el 41,8 % de ambos actores, consideran que no se le da seguimiento. Para responder a esta debilidad se requiere profundizar en la preparación del docente y el directivo asumiendo el concepto inter y transdisciplinario y el dominio del sistema metodológico didáctico para innovar y crear formas alternativas para enseñar. También incide la falta de conocimiento sobre la discapacidad y lo que significa una adaptación a su programa escolar.

El 29,9 % de los docentes participantes en el estudio manifiestan estar en desacuerdo o son indiferentes en que en la escuela se promuevan acciones para mantener altas expectativas en todos los estudiantes. Este porcentaje de docentes sostienen que en el aula se necesitan metodologías que resalten las altas expectativas y la confianza en sus estudiantes, llevando al máximo de sus capacidades; en la medida en que seamos capaces de instaurar en ellos una conciencia de que tienen capacidades y talentos a desarrollar y ofrecerle un adecuado ambiente, sustituiremos las bajas expectativas de los docentes y padres, pues incide en un resultado el interés, el esfuerzo, el apoyo.

El 16,9% de los docentes opinan que en las aulas no se dialoga sobre la discapacidad que presenta su compañero en clase. Por otra parte el 38% de los estudiantes sostienen que en aula no se conversa sobre los compañeros que les cuesta aprender y también expresan que el 31,7% de sus profesores no conversan en el aula de las capacidades que presenta ese compañero. Tener en el aula un estudiante con discapacidad en aula implica muchos cambios en la forma de trabajo,

inversión de tiempo de atención personal y requiere una preparación, entrenamiento o formación para atenderle. Hay que tener claro que tener una discapacidad no hace a los estudiantes menos capaces; en la escuela nunca estaremos completamente preparados para enfrentarnos a situaciones nuevas; pero los estudiantes están en la escuela esperando lo mejor de nosotros como docentes y como personas.

El 14,2% de los docentes afirma estar en desacuerdo o total desacuerdo o se muestran indiferentes en que sus estudiantes con discapacidad participen en todas las actividades de la escuela. Frente a los resultados de las familias en este mismo ítem refleja de un 24,9%, más el resultado de los estudiantes el 24,3%. En resumen el 63,4% de los tres actores se muestran en total desacuerdo o indiferentes. La escuela necesita nuevas formas de actuar con la familia para potenciar al máximo la participación de sus hijos en todas las actividades.

Respecto a la pregunta si ellos (docentes) visualizan el proceso de inclusión como un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación para todo el sistema, existe un 14,1% de los docentes opinan estar en total desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes ante este cuestionamiento. Mientras que los directores en este mismo ítem opinan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en un 98.1% frente a un 1,9% que se muestran indiferentes. La educación inclusiva considera la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque está relacionado con la naturaleza misma calidad de educación.

El 9% de los docentes participantes del estudio manifiestan indiferencia u opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo en compartir su experiencia con otros colegas sobre las buenas prácticas inclusivas. Este nueve por ciento de docentes reclaman lo que sustenta la (UNESCO, 2000), hay que superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación.

Trabajar en la escuela inclusiva es un hecho colectivo, que se fortalece con la experiencias de otros.

El 9,8% de los docentes expresan estar en desacuerdo o total desacuerdo que se fomente en la escuela el aprendizaje cooperativo entre compañeros. La cooperación permite que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje. Espacio en que todos se benefician, además de promover la participación activa de todos los estudiantes, acentuando su protagonismo del estudiante. La única manera de atender juntos en una misma aula a la diversidad es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativo.

El 9,3% de los docentes manifiestan indiferencia u opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo en ser capaces de llegar a reconocer que todos los estudiantes puedan aportarnos algo. El estudiante será capaz de aportarnos innumerables aprendizaje desde sus competencias con un trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, su adaptación al medio cambiante y la resolución de problemas, apoyándose en lo que si puede hacer.

Frente al 3,4% de los docentes aún no comprenden que se puede esperar diferentes logros de distintos estudiantes. La educación hace de una persona que sea productiva, debe llevar a una mejora de la calidad de vida; su educación es un asunto de derechos humanos.

Cerca del 8,8% de los docentes sostienen estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo sobre la adecuación de la planificación curricular al estudiante con discapacidad o con necesidades educativas especiales; mientras que 7,4% le es indiferente este aspecto, sumando un 16,2 % de docentes que aún no dan respuesta a los estudiantes en este aspecto primordial de la educación.

Estas limitaciones están relacionadas con la preparación directa que tenga en docente, las dificultades para trabajar en colaboración y la falta de recursos.

También es cierto que nunca como hoy hemos tenido tantos conocimientos en planificación y tanta capacidad para compartirlos.

El 8,5% de los docentes opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo o se muestra indiferente en que los docentes llegue a vencer los prejuicios hacia determinados estudiantes. Es importante dar respuesta al porcentaje de docentes que se enfocan en los prejuicios sociales y personales que los conducen a tener una actitud negativa, discriminatoria o de indiferencia hacia los estudiantes con discapacidad. La educación inclusiva es un enfoque educativo que se basa en considerar la diversidad en un marco de respeto a las diferencias.

En relación a la pregunta referida a la educación en la diversidad enriquece a toda la comunidad, aún existe el 7% de los docentes manifiestan indiferencia o están en desacuerdo o total desacuerdo Hay que reconocer que el hecho educativo es un hecho humano y, en ese sentido, está por encima de las formas; es necesario concebirlo como un todo en el cual no se debe excluir a nadie, porque cada estudiante tiene la capacidad y, sobre todo, el derecho de potenciar su aprendizaje y desarrollarse integralmente. El enfoque de educación inclusiva considera la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación.

6.2 Sobre las familias

Las principales aportaciones más relevantes que nos aporta la muestra de las doscientas cuarenta y siete familias entrevistadas en el estudio nos revelan que: Cerca de un tercio de las familias opinan no recibir suficiente espacio de participación en el desarrollo educativo de sus hijos en la escuela.

Cerca de un tercio de las familias manifiestan insatisfacción sobre el proceso de inclusión de sus hijos(as) en la escuela.

Más de los dos tercios de las familias consideran que su valoración guarda relación con las implicaciones que éstas tengan con la escuela.

Participación de la familia en la educación, requiere ser entendida como la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar; y de común acuerdo entre docentes, padres y con funciones definidas y comprendidas por ambos

Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la urgencia de trabajar más de cerca con las familias para la mejora de la educación inclusiva con sus hijos, lo que también supondrá incluir a la familia como parte del equipo y fortalecer los vínculos de la escuela con las familias para que las familias ejerzan el poder de cara a renovar el actual Plan Nacional de Educación Inclusiva y dar respuestas satisfactoria a las necesidades manifestada por estas familias. Los que nos lleva a concluir que la comunidad en general debe ser informada, orientada y sensibilizada para que sus actuaciones sean más influyentes en la toma de decisiones y la incidencia en la aplicación del marco legal.

El 81,7% de las familias opinan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la educación inclusiva de sus hijos; frente al 18,3% de las familias que manifiestan no está de acuerdo o son indiferentes. Esto conlleva a concluir que la

colaboración de la familia es imprescindible pero hay que seguir orientándolas y asesorarlas sobre los beneficios de la escuela inclusiva para el aprovechamiento de sus capacidades.

El 15,0% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o muestran indiferencia, respecto a si, la escuela a la que asisten sus hijos es la que deseaban. Un importante porcentaje de padres pasan por una selección de escuelas recomendadas como adecuadas para sus hijos atendiendo a criterios externos, dejando de lado la escuela soñada según su propia opinión.

El 15,9% de familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo o se muestran indiferentes ante la pregunta si, sus hijos disfrutaban en la escuela; por mínimo que sean estos porcentajes exigen respuestas, es conmovedor el sentir y pensar que la escuela es una fuente de amor e inspiración para los estudiantes y sus familias un espacio en que crean una propia identidad, se apoderan de otras formas posibles de vivir y convivir.

El 17,5% de las familias que participaron en el estudio opinan no estar de acuerdo o se muestran indiferentes respecto a que todos los estudiantes que viven en su comunidad son acogidos en esa escuela. La escuela está llamada a impulsar un cambio positivo en la sociedad; es una meta grande, pero empezamos por lo más cercano incluir a todos los estudiantes de la comunidad con base a los valores universales.

Frente al cuestionamiento referido a, los hijos/as de estas familias participan en todas las actividades de la escuela, el 24,9% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo o manifiestan indiferencia. Idénticos resultados fueron reflejados por los estudiantes 24,3%. Por otra parte el 14,2% de los docentes afirman lo mismo en este ítem. Un 63,4% es un porcentaje muy alto a resolver en la escuela inclusiva. Si bien estos resultados son estadísticamente significativos; la escuela necesita desarrollar nuevas relaciones con la familia

para potenciar al máximo la participación de sus hijos en todas las actividades que ofrece la comunidad y la escuela.

Respecto a la opinión de la familia sobre la cultura inclusiva que tiene la escuela donde asisten sus hijos/as el 82,2 % opinan estar de acuerdo o muy de acuerdo, frente al 17,8 % que están en desacuerdo, o manifiestan indiferencia a entrar en esta cultura, los padres de familia de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales deben incorporarse en proceso educativo y hacer esfuerzos por la plena inclusión de sus hijos/as con mayor formación y comprensión de la naturaleza de las discapacidades y sus actitudes para lograr ser parte de la cultura inclusiva.

Respecto a la opinión de las familias sobre los docentes son amables con ellos y con otras familias, el 10,4% de las familias manifiestan estar en desacuerdo o total desacuerdo o se muestran indiferentes. Y respecto a si el personal administrativo de la escuela es amable, el 18,6% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes. Una actitud de servicio, permite hacer un trabajo con mejor calidad profesional y humana. Ser educador exige un esfuerzo cotidiano por superar el propio estado de ánimo, la poca afinidad con determinadas personas, las preocupaciones, el cansancio y otros tantos inconvenientes que afectan a los seres humanos.

El 18,9 % de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes, que la escuela proporcione información clara sobre cómo puede ayudar a sus hijo/as con los deberes en casa. Este 18,9% exigen una reflexión acerca del estilo educativo utilizando, pero la actitud de colaboración entre padres y la escuela es determinante para acompañar a su acudido con objetivos conocidos y comprendidos por la familia, situaciones académicas puntuales, en alcanzar metas cortas, en conocer las ventajas, tener recursos y aprender juntos. Aunado al supuesto que la familia debe ayudar a su hijo/a en diversas exigencias escolares. Estudiar, hacer tareas, traer un determinado

material, son actividades que se llevan diariamente a la casa y que tradicionalmente son asumidas por la familia. Los cambios habidos en nuestra sociedad, dificultan el apoyar en todo lo que la escuela espera. Y un estudiante sin tareas, sin los materiales, sin haber estudiado con el apoyo de un adulto, poco a poco irá bajando su desempeño.

Respecto a la pregunta relacionada a las orientaciones que recibe la familia sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela, los resultados indican que el 24% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes; es decir que no reciben orientación. Los docentes están para acompañar a las familias en su tarea educativa y promover acciones de enriquecimiento personal.

Respecto a la pregunta referida a que la escuela ofrece información sobre el progreso y la evaluación de sus hijos/as. El 15.6% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes, La escuela tiene que proporcionar información y tener una planificación, seguimiento en toma de decisiones sobre estos procesos. Cada estudiante tiene en la escuela un expediente que recoge su plan educativo individualizado en que tiene que reposar las metas anuales, metas por en cada área, debe registrar el nivel de desempeño inicial, además de delinear las destrezas o comportamientos a ser ganados.

Con relación a la pregunta referida a la familia sabe a quién dirigirse cuando están preocupados acerca del progreso de sus hijos/as, los resultados refleja que el 14,7% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes. Todavía hay deficiencias en este aspecto. Por otro lado el 83,7% de las familias comentan con el docente sus preocupaciones respecto al progreso de sus hijos/a, y tiene la seguridad de que sus opiniones son tomadas en cuenta, frente al 14,5% que exigen respuestas en este aspecto.

El 17,5% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes, en que todos los niños de la comunidad son acogidos en la escuela. La familia es un recurso y apoyo dentro del ámbito escolar; y tienen altas competencias para ser familias asesoras en la acogida de todos en la escuela por su amplia experiencia.

En relación a las prácticas inclusivas, el 80,1 % las familias opinan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo; mientras que el 19,8% de las familias manifiestan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes. Este porcentaje requiere respuesta la familia tiene que ser tomados en cuenta en las decisiones de la escuela a la asisten sus hijos/as.

Un 84,1% de las familias sienten que el docente crea lazos de tolerancia y respeto entre los estudiantes. Frente al 15,9% de familias que están en desacuerdo o total desacuerdo, o indiferentes. Este 15,9 % son familias que necesitan sentirse atendidas en la escuela, necesitan ser apreciadas, genuinamente respetadas e convidadas a colaborar como los docentes como parte del equipo. La educación inclusiva ofrece grandes beneficios a todos los participantes, entre ellos: mayor tolerancia, aceptación, respeto y cooperación, enriqueciendo la experiencia social y emocional de todos.

El 24,3% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo en que la familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por los docentes que aquella que no se involucra. Más de los dos tercios de las familias consideran que su valoración guarda relación con las implicaciones que éstas tengan con la escuela. La escuela inclusiva demanda la participación de la familia desde sus funciones.

Un 20,3% de las familias manifiestan indiferencia o estar en desacuerdo o total desacuerdo que escuela tome medidas para ayudar a la familia a superar los miedos. Es alto el porcentaje de familias que no cuentan con ayuda para superar

los miedos, todavía la escuela no tiene claro la filosofía de la educación inclusiva; y no conoce las fortalezas una verdadera escuela inclusiva; tiene que centrarse en saber escuchar; intentar comprender la situación individual de cada familia acompañarlos para superar sus miedos, dudas e incertidumbres que provoca el proceso de adaptación a la escuela.

Un 22% de las familias no están de acuerdo o se muestran indiferentes en que la escuela de sus hijos se refuerce en eliminar todas las formas discriminatorias. Existe escasa conciencia entre los actores de la educación inclusiva sobre acciones concretas para eliminar las formas discriminatorias. Una escuela inclusiva tiene como fundamento la igualdad y el respeto y requiere ofrecer apertura y acogida a todos los estudiantes; su función es erradicar la cultura de la exclusión, valorar a cada persona sin importar su contexto social, cultural, económico o sus capacidades diferentes.

El 19,5% de las familias opinan estar en total desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes ante la pregunta sobre la existencia de colaboración entre familia y docentes; estos resultados nos indican que ambos actores del proceso deben establecer formas oportunas de comunicación, aprovechamos al máximo los conocimientos y experiencias, poner a disposición todos los recursos cognitivos para establecer un contacto directo a favor del aprendizaje del estudiante.

Un dato relevante del estudio encontrado es que el 30,4% de familias nos informan que su centro educativo no está cerca de su residencia. Otro dato de interés es el referido a si los hermanos asisten a la misma escuela el 56,7% de las familias nos informan que no asisten los hermanos al mismo centro educativo. Por último, en lo que se refiere al nivel académico alcanzado por los padres, indican que un 38,1%, nos indicaron que habían alcanzado el nivel primario, mientras que el (39,3%) habían alcanzado el nivel secundario, por

otro lado el (2%) tenían el nivel técnico; el (10,1%) el nivel universitario y el (8,9%) no habían alcanzado el nivel primario.

6.3. Sobre los estudiantes

•

Estos resultados que aportan los doscientos noventa estudiantes que participaron en la investigación son:

-- Cerca de un tercio de los estudiantes opinan que sus trabajos no tienen la suficiente relevancia y valor para ser destacados en el aula.

-- Cerca de un tercio de los estudiantes consideran que no reciben la suficiente ayuda en clase por parte de sus compañeros.

-- Un porcentaje considerado de estudiantes opinan que no aprenden lo suficiente en la escuela.

..Dos tercio de los estudiantes sostienen que no se conversan en el aula sobre las necesidades educativas, aspecto prioritario, conversar, saber las capacidades y competencia de todos y poder aprovecharlas al máximo siempre teniendo presente el respeto a las diferencias individuales.

Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la necesidad de acciones inmediatas que den respuesta a los desafíos indicados por los estudiantes, como solidaridad entre ellos en la escuela, colaboración y apoyo, para aminorar el absentismo, desinterés por aprender, así como la baja conciencia colectiva y el escaso aprendizaje, lo que, una vez más, nos pone en evidencia el poco impacto de los programas de educación inclusiva actuales.

El 88,9% de los estudiantes están de acuerdo en que aprenden mucho en la escuela, frente al 11,1% que dicen no estar de acuerdo o se muestran

indiferentes. Hay que hacer esfuerzos necesarios para responder a la totalidad de estudiantes que aún no tiene acceso al aprendizaje significativo.

El 86,4% de los estudiantes afirman estar de acuerdo que en el ítem yo tengo un maestro de apoyo que me ayuda en mi aprendizaje, frente un 13,6% que opinan no estar de acuerdo o se muestran indiferentes.

Respecto a si los maestros/profesores son amables con el estudiante, el 86,4% opinan estar de acuerdo, frente al 13,6% que manifiestan estar en desacuerdo o indiferente. La educación inclusiva declara el derecho de los estudiantes a que se respete su integridad, dignidad, libertad de expresión y libertad de recibir orientación adecuada.

Respecto a los trabajos de los estudiantes colocados en el mural del salón, 29,5% lo valoraron en desacuerdo, totalmente en desacuerdo o indiferente que no se colocan. La metodología de aula requiere fortalecer la confianza, trabajar la autoestima, haciendo énfasis en lo positivo. Hay que conocer aspectos (intereses, preferencias, puntos fuertes y puntos débiles) estamos en condiciones de estimularles y reforzar al estudiante.

Respecto a si mis amigos me ayudan en las clases cuando no lo logro solo, el 27,4% opinan estar en desacuerdo o se muestran indiferente y por último respecto a la pregunta, si su opinión es tomada en cuenta en el aula, el 27,4% opinan estar en desacuerdo o se muestran indiferente.

El 21,8% de los estudiantes opinan estar en total desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes sobre si, sus maestros/profesores les explican individualmente cuando no logro entender fácilmente. Los docentes tienen la corresponsabilidad de encontrar espacio, y al mismo tiempo dar mayores apoyos para que el estudiante desarrolle las competencias educativas que les

permitan construir sus propios conocimientos. Desde una metodologías basada en obtención de logros.

Respeto a la pregunta sobre los ejercicios son adecuados para que los haga solo, el 33,3 % de los estudiantes opinan estar en desacuerdo o ser indiferentes. Urge trabajar con aquellas desigualdades respecto a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares, en una escuela inclusiva. Los estudiantes tienen derecho a las mismas oportunidades que el resto, pero con los apoyos que requieran cada caso, en esta escuela ninguna necesidad debería ser ignorada.

El 38% de los estudiantes consideran estar en desacuerdo o se muestran indiferentes ante el cuestionamiento sobre si sus maestros/ profesores conversan en el aula sobre los compañeros que les cuesta aprender. Y además expresan en 31,7% que sus profesores no conversan sobre sus capacidades de ese compañero; mientras tanto los docentes sostienen en 16,9% que no se dialoga sobre la discapacidad que presenta el estudiante que tienen en su clase. Ante un 69,7% de falta de comunicaciones sobre las necesidades educativas del estudiante, el primer paso es el diálogo, conversar, saber las capacidades y competencia de todos y poder aprovecharlas al máximo siempre teniendo presente el respeto a las diferencias individuales.

El 17% de los estudiantes encuestados opinan estar en total desacuerdo o se muestran indiferentes ante la pregunta si, de todas las escuelas la suya es la mejor. Mientras que el 12,8% opinan estar en total desacuerdo o se muestran indiferentes ante la pregunta si les gusta su escuela.

El 24,3% de los estudiantes consideran estar en total desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes a la pregunta de si participa con sus compañeros en todas las actividades de la escuela, dato similar con 24,9% de las familias opinan lo mismo, si sumamos el porcentaje cerca de 50% familias y estudiantes requieren respuesta de la escuela que permitan potenciar al

máximo la participación de los estudiantes en todas las actividades que ofrece la comunidad y la escuela. Mientras el 14,2% de los docentes afirma el mismo ítem, en resumen este aspecto se considera de alta atención 63,4% en la escuela de hoy.

El 83% opinan que de todas las escuelas, la suya es la mejor, frente al 17 % que manifiestan no estar de acuerdo, total desacuerdo o se manifiestan indiferentes. Los valores que los estudiante van a interiorizar en la escuela, les permiten desarrollan sentido de pertinencia, colectividad, admiración por su escuela.

Respecto al cuestionamiento referida a si la opinión del estudiante es tomada en cuenta en el aula, los resultados indican que el 24 % opinan estar en total en desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes. Con estos resultados los estudiantes no piden nada exagerado, solo que se tome en cuenta la opinión, es un derecho ineludible en la escuela inclusiva.

6.4. Sobre los directores

Las principales aportaciones más relevantes que no aportan la muestra de cincuenta y tres directores encuestados en la investigación son:

Más de la mitad de los directores consideran que su escuela no tiene los recursos necesarios y suficientes para atender a los estudiantes de educación inclusiva. La escuela inclusiva requiere gozar de adecuadas instalaciones para proporcionar autonomía, sin restricciones derivadas de las inadecuadas condiciones físicas para la inclusión social y equiparación de oportunidades de los estudiantes.

Un tercio de los directores ponen de manifiesto que no se invierten ni se facilitan recursos para la mejora de la escuela.

Más de una cuarta parte de los directores no realizan acciones para fomentar la formación de los docentes y familias sobre educación inclusiva. Argumentan carecer de las condiciones necesarias para atender a los estudiantes con

discapacidad; se considera que es más fuerte la barrera de la actitud en este aspecto.

Estos, hallazgos reveladores ponen de manifiesto la necesidad urgente de dotar de más recursos en las escuelas así como establecer programas específicos de formación tanto para directivos, docentes como familias. Estos aspectos no hacen sino subrayar, una vez más, la urgente necesidad de renovar y establecer nuevas vías y líneas de actuación para adecuar las políticas de educación inclusiva a las necesidades manifestadas en este estudio por los principales actores protagonistas del proceso educativo como son en el estudio realizado, directivos, docentes, familias y estudiantes. A continuación los resultados en detalles:

Respecto a los directores se les consultó si, la inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación el 98.1% opina estar de acuerdo o totalmente de acuerdo frente a un 1,9% que se muestran indiferentes. La educación inclusiva considera la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque está relacionado con la naturaleza misma calidad de educación.

El 84,9% de los directores encuestados opinan que en sus escuelas trabajan para eliminar las barreras actitudinales en la comunidad educativa frente al 15,1% que esta están en desacuerdo o que afirman ser indiferentes, este tema es el que más reacciones emocionales provocado por la gran insatisfacción y poca conciencia.

El 83,1% de los directores afirman estar de acuerdo en que se da seguimiento a las adecuaciones curriculares para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes, frente al 15,9% que afirman no estar de acuerdo o se muestran indiferentes. Seguido de los docentes el 25,9% de los docentes expresan que en la escuela no se da seguimiento a las adecuaciones para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes. Ambos porcentajes suman el 41, 8 %. Para

responder a esta debilidad se requiere profundizar en la preparación del docente y el directivo asumiendo el concepto inter y transdisciplinario y el dominio del sistema metodológico didáctico para innovar y crear formas alternativas para enseñar. También incide la falta de conocimiento sobre la discapacidad y lo que significa una adaptación a su programa escolar.

El 58,8% de los directores afirman que su escuela no está habilitada para atender a todos los estudiantes de los ítems es el peor valorados o en los que se está más en desacuerdo. Este porcentaje argumentan carecer de las condiciones necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad; se considera que es más fuerte la barrera de la actitud en este aspecto.

El 30,7% de los directores afirman que no se invierten recursos para mejorar la infraestructura, o se muestran indiferentes. Los directores son los líderes de la escuela principal motor para asegurar que las escuelas sean ambientes accesibles para jugar, comunicarse y aprender, estos porcentajes nos revelan el desconocimiento de estas autoridades en invertir en que las infraestructuras para cumplir con la accesibilidad de la escuela. Estas inversiones son las que abren la escuela a la igualdad de oportunidades, acceso al entorno físico, a la comunicación y a la información.

El 26,4% piensan que no se emprenden acciones para fomentar la formación del docente y la familia sobre educación inclusiva o se muestran indiferentes. Esto propicia la no superación de modelos educativos muy tradicionales, inadecuados para la demanda de la escuela renovada y cuando se realizan son muy especializados o enfocados en la individualidad.

Respecto a si la educación puede contribuir a vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana esta obtuvo el 100% de acuerdo entre los directores. Mientras que referente a si la educación en diversidad enriquece a toda la comunidad que obtuvo el 96,2% del acuerdo,

frente al 3,8% de directores que mostró una opinión desfavorable o se mostró indiferente.

El 92,4% de los directores opinan estar de acuerdo que en la escuela se valora igual tanto al estudiante con discapacidad como al estudiante sin discapacidad, frente al 7,6% que manifestó su opinión en contra o se mostró indiferente, esto nos indica que hay que seguir trabajando en la sensibilización de una escuela plenamente inclusiva. El estudiante necesita adquirir competencias y destrezas útiles para su vida.

El 94,3% de los directores opinan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo que la escuela es consciente de que hay que trabajar por una cultura inclusiva para vivir en una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad humana, frente a un 5,7 % de directores que opinan desfavorable o se muestran indiferentes. La educación inclusiva está comprometida con la inclusión social plena. Una escuela sola no consigue garantizar la educación inclusiva, la educación sólo será inclusiva si la comunidad también lo es, si esa comunidad favorece la inclusión.

Respecto al ítem se considera a la familia igualmente valiosa para la escuela, independiente de su estatus, obtuvo un porcentaje de acuerdo del 96%, frente a un 4% se mostró desfavorable o indiferente.

Respecto a sí, en la escuela los directores contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC), obtuvo una puntuación desfavorable del 19,1% o se muestran indiferente ante tal opinión. El Proyecto educativo de centros contribuye a considerar su organización, su currículum y servicios dentro de principios básicos de participación, expectativas largas, enseñanza y aprendizaje interactivos y los apoyos existentes.

6.5. Sobre políticas inclusivas

Panamá cuenta con normativas legales óptimas para una educación inclusiva plena y tiene experiencia en la puesta en marcha de estas normativas a favor de la educación inclusiva, es decir hay estructuras sólidas sobre prácticas en educación inclusiva. Estas políticas deben atender a la sensibilización de la sociedad para hacerla inclusiva en su totalidad.

Las políticas inclusivas deben promover y garantizar la formación, actualización de los docentes para que estén preparados a responder a la diversidad de estudiantes que tiene en su aula.

Las políticas inclusivas deben garantizar que las familias reciban los apoyos necesarios para sentirse respetados y parte del equipo de trabajo en la escuela.

Las políticas inclusivas educativas en aula debe garantizar al directivo que la escuela cuente los recursos necesarios para atender a la diversidad.

Las políticas inclusivas educativas en aula en Panamá requieren trabajar en los indicadores de inclusión que respondan a los principios inclusivos y centrados en el estudiante.

La escuela inclusiva requiere gozar de adecuadas instalaciones para proporcionar autonomía, sin restricciones derivadas de las inadecuadas condiciones físicas para la inclusión social y equiparación de oportunidades.

6.6. Sobre cultura inclusiva

El desarrollo de culturas inclusivas implica establecer relaciones de mayor armonía, sintonía y colaboración docente – familia para juntos valorar la educación inclusiva como una forma de vida que beneficia a todos en la escuela.

El sentido de comunidad y la noción de pertenencia a la comunidad son factores importantes para conseguir escuelas con verdadera inclusión.

El trabajo que realizan dos profesores en un aula inclusiva dentro del contexto del salón de clases permite la transferencia de saberes y de saber hacer entre uno y otro, algo que no sucede cuando los apoyos se dan fuera del aula.

- La cultura inclusiva exige pensar en desarrollar acciones de sensibilización y capacitación para todo el personal que interactúa con el estudiante con discapacidad los y los apoyo que necesitan para diseñar y evaluar las adaptaciones curriculares.

6.7. Sobre prácticas inclusivas

Los docentes, las familias necesitan desarrollar nuevas relaciones de trabajo con la familia para potenciar al máximo la participación de sus hijos en todas las actividades que ofrece la comunidad y la escuela.

La participación de la familia en el proceso es indispensable. Tanto al momento de definir los apoyos específicos para el plan educativo individualizado, como en la información y sugerencias ofrecidas.

Es necesario diseñar un sistema de evaluación con parámetros muy puntuales que permitan alcanzar las metas de aprendizaje basado en el diseño universal de los aprendizajes. Considerar estudios científicos sobre prácticas inclusivas que permita aplicar acciones adecuadas a las necesidades reales de cada escuela.

Los directivos de la escuela inclusiva tienen la responsabilidad de enfocarse en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, una escuela

centrada en los apoyos y que fomente el sentido de comunidad e identificada con su hacer.

6.8 Recomendaciones

De los resultados obtenidos y de las conclusiones exponemos las siguientes recomendaciones.

El desarrollo humano y la formación docente constituyen un proceso permanente por lo que es necesario:

- Revisar las carreras docentes existentes o crear nuevas con énfasis en educación inclusiva o derechos humanos
- Construir nuevos enfoques sobre inclusión desde su formación universitaria o normalista.
- Recibir formación específica en diseñar, poner en práctica y evaluar las adaptaciones curriculares desde el Programa Educativo Individualizado.

Para que la educación inclusiva llegue a todos los actores involucrados requiere conocimientos de la discapacidad ya sea en las carreras, cursos, planes de estudios, incorporando la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y el diseño universal del aprendizaje desde la horizontalidad.

Las instituciones de formación precisan:

- Abrir cursos de actualización formales, informales, no formales sobre cultura, prácticas y políticas inclusivas,
- Potenciar la formación del docente sobre necesidades educativas de los estudiantes e impulsar la colaboración entre la comunidad educativa.
- Actualización permanente enfocada en la construcción de nuevos paradigmas.
-

La Escuela, la Universidad, la Comunidad Científica y todos los actores sociales involucrados requieren seguir trabajando en un modelo de derechos humanos y dejar a un lado el centrado en el déficit.

La escuela tiene que asumir un enfoque transdisciplinario con los más altos estándares y competencias para que responda a todas las formas de exclusión desde una cultura, política y prácticas inclusivas.

Se hace necesario por parte de docentes y directivos que manejen:

- Métodos para propiciar un aprendizaje autónomo.
- Emplear estrategias que permitan aprendizaje colaborativo.

Es necesaria una planificación estratégica del proceso de aprendizaje y manejo de diversos recursos, al igual que su diseño, creando planes operativos de colaboración en aprender a aprender en que se adecue el conocimiento y se emprendan nuevas formas para enseñar consolidando prácticas inclusivas.

La escuela, el docente, el directivo, familia y estudiante, están llamados a valorar al más alto nivel la importancia de la comunicación para:

- Ejecutar acciones para el dominio, acceso y soportes en la comunicación.
- Crear espacios de formación en comunicación alternativa.
- Aprovechar las alianzas existentes con la comunidad para el acceso a la comunicación.

Concienciar y/o sensibilizar a los diversos profesionales que trabajan en el sector de la educación sobre la repercusión negativa que tienen los modelos didácticos de transmisión de contenido, los enfoques individualistas causando situaciones desintegradoras en el estudiante que por no poder adaptarse queda excluido, etiquetado y hasta diagnosticado.

Formar redes de investigadores en educación inclusiva para:

- Conocer los niveles de aprendizaje de los estudiantes en la escuela inclusiva.
- Conocer el perfil del educador inclusivo.
- Conocer los recursos con los que cuenta la escuela inclusiva.

Abrir espacios permanentes para conversatorios entre docentes, directivos, familias, con el objetivo de reflexionar sobre cómo cambiar el enfoque hacia una participación plena de todos en la escuela.

Reforzar el Programa “Escuela para Padres” con ejes temáticos centrados en:

- Políticas y prácticas escolares.
- Superar las dudas y miedos sobre la inclusión.
- Derechos humanos y educación inclusiva.

Incluir a las familias en la elaboración del Plan de Mejora de cada escuela:

- Considerando que la familia es fuente de información, capacidades y recursos.
- Involucrarla en la toma de decisiones sobre la escuela.
- Que identifique las barreras de aprendizaje de sus hijos.
- Participen en el Proyecto Educativo del Centro.

Se recomienda fortalecer el Plan de Inclusión en cada escuela:

- Para dar seguimiento a las adecuaciones curriculares.
- Para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes.
- Tener acceso a las evaluaciones completas de los estudiantes.
- Formar comisión de trabajo que se dedique a la eliminación de las barreras actitudinales.

Las escuelas requieren invertir en accesibilidad:

- Física
- De comunicación
- Tecnológica

Los líderes comunitarios, directores y/o autoridades escolares requieren contemplar las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo del Centro (PEC), como respuesta contextualizada y precisa, que tiene como finalidad contribuir en la organización y gestión del cumplimiento de los principios educativos que han de presidir las actividades educativas.

Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la urgencia de poner en marcha:

- Un plan de acción inmediato desde el que actualizar el actual Plan Nacional de Educación Inclusiva.
- Dar respuestas a las necesidades manifestadas por los docentes, familias, estudiantes y directivos.

Desde luego, la investigación La Evaluación del Ecosistema Inclusivo, Familiar y Educativo de las Personas con Discapacidad en el Contexto panameño todavía tiene mucho por descubrir. Sin embargo, el desarrollo de las investigaciones

CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE UN PLAN DE ACCIÓN

Presentación de la propuesta

Consideramos que el momento es oportuno para hacer una revisión y actualización del Plan Nacional de Educación Inclusiva que busque hacer un balance de los quince años de vigencia de este plan, que en su momento se constituyó, un plan de acción avanzado y sentó los cimientos de las líneas estrategias de acción en la escuela inclusiva en el Ministerio de Educación MEDUCA (1999). Sin embargo, en su desarrollo posterior ha generado disfunciones y tiene carencias, así como desaciertos. El ser conscientes de la insuficiencia de logros, sin duda nos servirá para sopesar lo conseguido hasta ahora en materia de políticas inclusivas y abrir nuevos caminos hacia la plena educación inclusiva desde el sistema educativo panameño.

La propuesta de un Plan actualizado sobre Educación Inclusiva no supone ninguna novedad en cuanto a medidas y enfoque inclusivo, pero sí un avance en articular una educación de calidad y eficacia basada en un enfoque de derechos humanos ONU (2006) desde el sistema general de educación. La Secretaría Nacional de discapacidad (SENADIS) en aras que seguir ejecutando el Plan Estratégico Nacional (2011) para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Inicia su trabajo en esta gestión con grandes metas, entre ellas está la de priorizar la Educación Inclusiva e impulsar políticas renovadas.

Con esta propuesta se sugiere ejecutar las políticas inclusivas dirigidas a la educación en general, centradas en el estudiante y en sus potencialidades, con una enseñanza que hace énfasis en la aplicación de las adaptaciones

curriculares necesarias en todo el sistema. Por ello, la apuesta no sólo se centra en el fomento y apoyo de las capacidades y habilidades del estudiante, sino en la intervención decidida de un sistema educativo único que ofrezca las condiciones de éste para hacerlo más inclusivo con un diseño universal de los aprendizajes. Así, dar cumplimiento al derecho a una educación plena en igualdad de oportunidades basada en los principios de no discriminación, participación y equidad como obligación para la mejora que aseguren la participación, promoción y egreso sea en condiciones de reales y efectivas Ainscow, (2005), Echeita (2013). La propuesta pretende servir de hoja de ruta a los tomadores de decisiones para permitirles emprender su elaboración, con programas apropiados y estrategias innovadoras.

La propuesta está estructurada en tres partes. La primera parte presenta la justificación de la caracterización de la educación inclusiva, los objetivos y las prioridades. La segunda parte se enumeran las líneas de acción, la estructura y los elementos claves que lleva y en la tercera parte las proyecciones de la propuesta que indican la cobertura. Finalmente, la bibliografía consultada.

7.1. Caracterización de la Educación Inclusiva

La Política de Discapacidad de la República de Panamá tiene como objetivo promover y consolidar la inclusión social de la población con discapacidad y su familia, a fin de garantizar su Desarrollo Humano pleno. Para ello, la familia, la comunidad y el Estado asegurarán las condiciones para lograr su máxima autonomía, independencia y participación en los espacios cotidianos y de vida ciudadana, como fue aprobado en la Secretaría Nacional de Discapacidad SENADIS (2009).

7.2. Justificación de la propuesta

La educación inclusiva en Panamá es un aspecto de prioridad en la gestión de la política educativa. En los últimos ocho años los progresos alcanzados aún no son suficientes, aunque se reconocen los avances en la cobertura en el 2005, eran sesenta y siete escuelas y en el 2013 suman cerca de cuatrocientos setenta y ocho.

El estudio realizado con una muestra de trescientos educadores, doscientos noventa estudiantes, doscientas cuarenta y siete familias y un total de cincuenta y tres directivos en las diez provincias y una comarca, reflejan, entre los resultados, que la mitad de los docentes opinan que aún no reciben capacitación sobre educación inclusiva, un tercio considera que no se les da suficiente participación en el plan educación inclusiva en sus escuelas, lo que pone de manifiesto la urgencia de poner en marcha un plan de acción inmediato como actualizar el Plan Nacional de Educación Inclusiva (1999) para dar respuesta satisfactoria a las demandas pendientes.

Entre otros resultados encontramos que cerca de un tercio de las familias manifiestan insatisfacción sobre el proceso de inclusión de sus hijos, además cerca de un tercio de las familias opinan no recibir suficiente espacio de participación en el desarrollo educativo de sus hijos. Por otro lado, un tercio de los estudiantes opinaron en el estudio que sus trabajos no tienen la suficiente relevancia y valor para ser destacados en el aula y que no reciben ayuda en clase por parte de sus compañeros. La idea de la actualización responde a la necesidad de aportar al principio fundamental de una educación para todos y así mismo, contiene opiniones de los cuatro actores participantes en la investigación que identifican de qué manera las escuelas desarrollan políticas inclusivas escolares, el impacto que tiene la cultura y las practicas inclusivas en contexto..

El impacto académico que busca esta propuesta es actualizar el enfoque basado en Derechos Humanos desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ONU (2006) de la que carece el actual plan, también busca actualizar las metodologías en la formación docente para saber cómo pueden trabajar atendiendo la diversidad en el aula, de qué modo se puede garantizar aprendizajes concretos para cada estudiante y de qué manera lograr que la escuela se convierta en un lugar donde los estudiantes son acogidos, respetados y valorados.

Desde el enfoque teórico la propuesta de actualización del Plan Nacional de Educación Inclusiva (1999) amerita trabajar como proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo su exclusión dentro y desde la educación. Se relaciona con la asistencia, participación y logros de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes razones, son excluidos o tienen riesgo de ser marginados UNESCO (2001). La educación inclusiva ofrece un enfoque holístico y universal; es relevante para lograr un reposicionamiento de la agenda de Educación para Todos, permitiendo una comprensión más amplia de cómo los conceptos de igualdad, equidad y calidad pueden interactuar Opertti, (2009). Ainscow (2001), Echeita Sarrionandía & Ainscow (2011, 2012), Alonso & Schalock (2013) sostienen que la clave para mejorar la calidad de la educación podría hallarse en el concepto de educación inclusiva y puede ser vista como una forma de conjugar y lograr una educación equitativa de calidad.

Otro sustento académico lo encontramos en la Declaración de Salamanca, UNESCO (1994) en la que se formula que todos los niños tienen un derecho a la educación y deben darles oportunidades para alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, los estudiantes tienen características, intereses, y necesidades de aprendizaje que le son propios, el sistema educativo debe estar

diseñado para tener presente esa gama de características y necesidades proporcionando una educación efectiva.

Según Escudero y Domínguez (2011), la inclusión está orientada a transformar la escuela, para que responda a la diversidad de estudiantes, mientras que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se sigue sosteniendo que lo primero es la igualdad de oportunidades con miras al acceso, permanencia y participación de todos. Una educación así debe plantearse en sus programas el diseño universal de los aprendizajes. Por otra parte el estudio sobre Diagnóstico actual y desafíos para el futuro en la Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe García, Cedillo. (2006), concluye que la educación inclusiva tiene óptimos alcances para participar en la sociedad del conocimiento. Los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, marcan la línea que sirve para determinar cuáles son los conocimientos y habilidades para la vida, que el sistema debe alcanzar para todos sus estudiantes UNESCO (2008).

La meta en Panamá es cambiar paradigmas basados en déficits a uno basado en la participación plena, con el fin de mejorar las políticas inclusivas, sociales y educativas para que la diversidad sea una prioridad nacional; como lo sostiene (Booth & Ainscow, 2011b) es urgente pasar a otro escenario en que ya se vean superados los enfoques tradicionales y empezar a hacer ajustes y transformaciones en la educación en general. Por su parte (Lloret, 2009) manifiesta que es una responsabilidad de todos.

Panamá cuenta con todos los recursos necesarios para ejecutar una política inclusiva (García, Cedillo. I, 2006), una política que responde a los nueve mil treientos cuarenta y cuatro estudiantes que participan actualmente en la educación inclusiva del Ministerio de Educación, según las estadísticas de la Dirección Nacional de Educación Especial (2013), en las más de cuatrocientos setenta y ocho (478) escuelas que tienen docentes especializados.

7.3. Objetivos estratégicos propuestos

Esta propuesta de actualización del Plan Nacional de Educación Inclusiva (1999) requiere ante todo instrumentos prácticos para concebir y aplicar estrategias viables a fin de conseguir la plena participación. Para ello se proponen los siguientes objetivos:

Potenciar el sistema educativo panameño a una nueva la concepción de cultura, políticas y práctica inclusivas en todos los ámbitos educativos.

Metas

- Sensibilizar a los agentes implicados y al conjunto de la comunidad en general sobre la importancia de la educación inclusiva como movimiento mundial.
- Actualizar el Plan con la normativa vigente frente a la Convención Internacional sobre el Derechos de las Personas con Discapacidad.

Fomentar que la escuela sea un motor de cambio a través del desarrollo de Proyectos curriculares desde una perspectiva inclusiva.

Metas

- Potenciar el liderazgo de los equipos: docentes, familias, directivos, supervisores y otras autoridades.
- Impulsar que las escuelas tengan en cuenta la perspectiva inclusiva en la elaboración de cualquier proyecto o planes educativos.

Promover el acceso, permanencia y promoción del estudiante con discapacidad priorizando su desarrollo competencial que posibilite el éxito.

Metas

- Garantizar el acceso, la acogida y la permanencia en el sistema escolar de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a la discapacidad.
- Implementar un modelo de atención temprana en la etapa escolar por parte del Ministerio de Educación.

Potenciar el acceso al conocimiento, investigación y evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad que mejore la formación competencial del docente, a fin de que facilite el desarrollo de prácticas innovadoras, eficaces e inclusivas.

Metas

- Incorporar el resultado del conocimiento científico a los diferentes ámbitos de decisión en los temas de atención a la diversidad.
- Impulsar la formación y actualización permanente de todos los docentes al servicio del Ministerio de Educación.

Impulsar la participación de la familia y la comunidad en las escuelas, fomentando la creación de redes que posibiliten una coordinación intencionada y sistematizada.

Meta

- Impulsar la colaboración entre escuelas - familias.
- Potenciar el trabajo en red de familias sistematizada y organizadas desde las Escuelas para Padres.
- Favorecer el apoyo de la sociedad civil.

7.4. Prioridades: Análisis de la situación en la escuela inclusiva panameña

De los resultados de la investigación, se plantean algunas prioridades que requieren ser atendidas con mayor apremio.

-La necesidad de un plan para evaluar los avances en educación inclusiva en

los últimos nueve años.

- Continuar trabajando en la conceptualización de educación inclusiva como proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación.
- Establecimientos de políticas y procedimientos unificados para la inclusión de los estudiantes con discapacidad con los recursos requeridos. Hacia un derecho como lo establece el artículo 24 de la Convención Internacional sobre el Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Revisar los programas curriculares académicos para alinearlos con un enfoque de accesibilidad y contextualización.
- Revisión de los procesos de evaluación académica en la escuela inclusiva dándole un formato científico e implementar proyectos escolares con énfasis en las altas expectativas.
- Reforzar y evaluar los programas existentes para la capacitación y formación.
- Creación de una cultura de investigación sobre educación inclusiva y calidad de los aprendizajes.
- Revisar los programas dirigidos a la accesibilidad de las escuelas: física, tecnológica y en la comunicación.
- Revisar las acciones para aprovechar al máximo de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.
- Fortalecer los equipos directivos y docentes para conseguir una educación inclusiva sólida.
- Seguir trabajando en la formación de la familia y comunidad.
- Establecer una cultura escolar basada en:
 - La consulta de las necesidades a los estudiantes.
 - Basada en la enseñanza cooperativa entre profesionales
 - Enseñanza cooperativa e intercambio de experiencias entre docentes
 - Metodologías de intervención multinivel en la que se conozcan las necesidades de los estudiantes.
- Compromiso permanente para identificar y eliminar barreras existentes en

la participación, la socialización y el aprendizaje.

-Conocer las expectativas, dudas y miedos de las familias.

○Dialogar en la escuela

○Hablar de la discapacidad en espacios formales

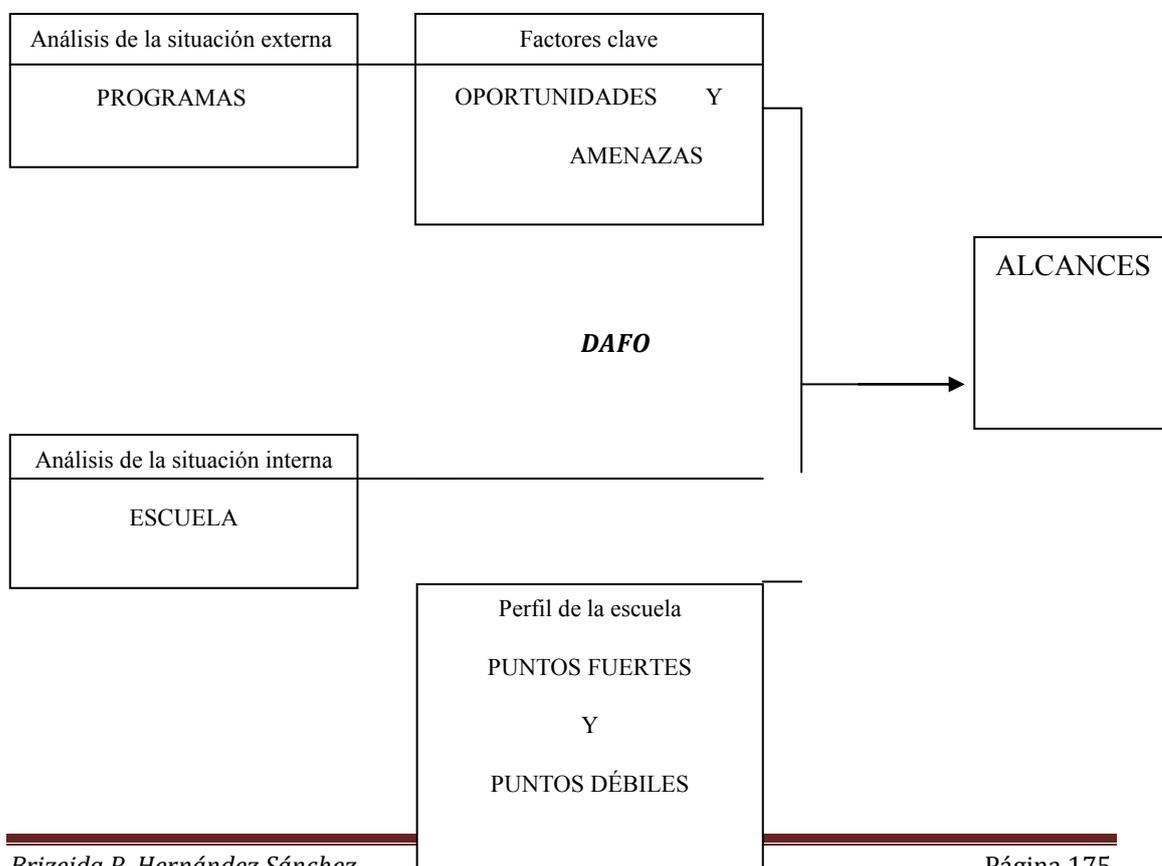
○Disminuir factores de desconocimiento y prejuicio.

-Disponer la formación sobre las estrategias pedagógicas para la inclusión.

De las prioridades a las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades expresadas por docentes, familias, estudiantes y directivos. Entre las fortalezas podemos destacar aquellos elementos positivos que han hecho avanzar el sistema educativo panameño hacia unos mayores niveles de inclusión.

Las debilidades se refieren a aquellas barreras que existen en el sistema y en la comunidad para conseguir un avance más decidido hacia un sistema educativo totalmente incluyente.

Gráfica 7.1 Gráfico situacional



7.4.1 Ámbito prioritario de actuación e implementación de programas

Tabla 7.1. Ámbito prioritario de actuación e implementación de programas.

Fortalezas	Debilidades
La escuela inclusiva es un eje de actuación prioritaria para la educación (Paya R. A., 2010).	Timidez en la aplicación de las normativas, en algunas situaciones, que dificulta el abordaje global a la diversidad existente en las escuelas, por la falta de una política presidida desde la máxima autoridad.
	Falta de conocimiento por alguna parte de la comunidad educativa (docente, familia, estudiante, directivo, otros) del derecho (normativa) a una educación en igualdad de oportunidades.
Implementación de algunos programas como respuesta a necesidades, proyectos, planes, actividades que apoyan la ejecución la política inclusiva.	Escasa implementación de proyectos de impacto que en su diseño posibiliten al estudiante al desarrollo de sus competencias.
	Ausencia de programas o acciones para mejorar las estrategias de comunicación con todos los participe del proceso en la escuela.(ONU, 2006) art, 1.
Consolidación de los servicios de apoyos educativos (especialistas, supervisores, directores, coordinadores, otros)	Insuficiente desarrollo de estructuras de apoyo en la escuela lo que dificulta ampliar servicios, especializado y estable que dé cobertura.
El impulso por parte de la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación de la provisión de recursos.	Doble instancias en Educación Especial y escasa unificación para fortalecer el trabajo en la escuela, causando desgaste en el sistema y deficiencia en la

	distribución de los recursos.
	Escaso aprovechamiento de los recursos de apoyos, el escaso intercambio de ideas entre los equipos de trabajo y escuelas inclusivas como cultura establecida.
	Falta de criterios de actuación unificados en las diferentes regiones educativas. (equipos de apoyo, docentes rol de la familia, otros). En un alto porcentaje dejando al docente con la mayor responsabilidad.
	Necesidad de una mayor especialización en la formación docente hacia la discapacidad. (datos ofrecidos por los mismos docentes), descuido de las universidades acreditadas por crear, introducir ejes de cultura inclusivas en sus carreras; y otras por no darle seguimiento a las carreras ya existentes con este enfoque. Frente al silencio del Ministerio de Educación como ente rector de la educación.
Plan de acción para invertir en accesibilidad en las escuelas en todos los ámbitos (tecnológico, físico, comunicación entre otras).	Falta de inversión en la accesibilidad física, tecnológica y de comunicación en las escuelas inclusivas.
	Escuelas no accesibles a estudiantes con discapacidad en todos los ámbitos (tecnológico, físico, comunicación entre otras).
	Ausencia en un alto porcentaje de adaptación de mobiliario y áreas de trabajos a favor del estudiante con discapacidad.

	Textos académicos uniformes y descontextualizados de la realidad del entorno que no son accesibles a los estudiantes con discapacidad visual o auditiva.
Nombramiento de nuevos docentes por parte del Ministerio de Educación.	Porcentaje importante de docentes que no tienen estabilidad laboral, lo que impide dar seguimiento al trabajo realizado cada año escolar al estudiante.

7.4.2. Prácticas en aula y adaptaciones curriculares

Tabla 7. 2. Prácticas en aula y adaptaciones curriculares

Fortalezas	Debilidades
Existen metodologías que fomentan el trabajo en grupos heterogéneos y que responden a la diversidad de estudiantes.	Excesiva fragmentación y escasa articulación en las respuestas al estudiante con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Presencia en el aula inclusiva de abordajes descontextualizados y de carácter individualizado.
	Ausencia de metodologías basadas en un diseño universal de aprendizaje para aminorar los fracasos, deserción y desinterés del estudiante por aprender.
	Escaso consenso entre los docentes, directores, supervisores sobre las metodologías en la escuela inclusiva.
Existencia de dos profesionales en el aula inclusiva y que trabajan en el mismo contexto en el que permanece el estudiante.	Estudiante sigue teniendo bajos niveles de aprendizaje, en algunos casos ausencia en las adaptaciones al currículo y no hay participación en el plan de educación

	<p>inclusiva de la escuela, ni tampoco los estudiantes tienen un PEI. Plan que describir los servicios específicos que necesitan los niños, niñas y jóvenes, de manera que se garantice la atención efectiva según las Necesidades Educativas Especiales del estudiante.</p>
	<p>El docente del grado deja la responsabilidad de los aprendizajes al docente de educación especial.</p>
	<p>Estudiantes pierden el interés por la escuela y por su aprendizaje.</p>
	<p>Situaciones de conducta que no se les da respuesta en la escuela y altos prejuicio a los que están expuestos los estudiantes.</p>
<p>Proyectos educativos que priorizan el objetivo de éxitos en todos los estudiantes.</p>	<p>Evidencias importantes de estudiantes que repiten varias veces el mismo grado con y sin discapacidad.(UNICEF, 2013). Ausencia de un programa basado en favorecer las inteligencias múltiples de manera que se mantenga el nivel más alto posible y con las mejores oportunidades de una educación compartida. Ausencia de metodologías basados en las altas expectativas.</p>
<p>Hay experiencias en centros escolares que apuestan por metodologías de aula inclusivas: aprendizaje colaborativo, cooperativos y su relación con el aprendizaje autónomo.</p>	<p>Aplicación de metodologías que no comprenden primero los estudiantes y luego sus familia en las distintos niveles académicos, causando dificultades que llevan al ausentismo o deserción de la escuela.</p> <p>Escasa atención prestada a espacios con altos potencial inclusivo (recreos,</p>

	<p>comedores, concursos, actividades deportivas, actividades extracurriculares).</p>
	<p>La escasa implementación de estrategias de colaboración y cooperación que activen los valores inclusivos como el respeto y la solidaridad entre compañeros, evidenciándose bullying escolar hacia el estudiante y sus familias.</p>
	<p>Aún no se garantiza en algunas escuelas la equidad al emplear la expulsión como método de control de la conducta de los estudiantes.</p>
<p>El avance en la puesta en práctica de las adaptaciones curriculares; la flexibilidad curricular y la contextualización del curriculum.</p>	<p>La débil cultura de trabajo en equipo entre profesionales de la educación de diferentes instancias pero con iguales objetivos, lo que provoca deficientes prácticas en adaptar el currículo a las necesidades.</p>
<p>Existen consolidados procesos de actualización docentes.</p>	<p>Evidente baja cobertura de seminarios especializados (educación inclusiva) para que llegue a todos los docentes de forma sistematizada.</p>
	<p>Bajas expectativas de algunos profesionales con respecto a estudiante con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad que influyen en la práctica y los resultados; todo esto por falta de formación para atender a la diversidad y escuelas enfocadas en el academicismo con programas</p>

	<p>curriculares sobrecargados en contenidos conceptuales.</p>
	<p>En ocasiones se genera falta de sintonía, empatía y encuentro entre las familias y los profesionales (docentes, otros) que repercuten en la adecuada respuesta.</p>
	<p>Abordaje en la escuela inclusiva desde las dificultades o déficit del estudiante.</p>
	<p>Adaptaciones curriculares que no se adecuan a la práctica diaria. La escasa participación de la familia en el seguimiento de las adecuaciones. No se atendido al docente en su formación para su manejo y aplicación en aula desde políticas nacionales.</p>
	<p>Existen en algunos casos resistencia al cambio y problemas de motivación por parte del docente.</p>
<p>La escuela cuenta con todos los actores en contacto directo y diario (docente, estudiantes, familias y directivos) para ejecutar la cultura, políticas y prácticas inclusivas.</p>	<p>La escasa participación de los actores directos de la educación inclusiva en la ejecución de una cultura inclusiva plena entre ellos los directores y las familias.</p>
	<p>Algunos directores y otras autoridades de la escuela todavía piden aprobación escrita para la inclusión y/o matrícula de estudiantes con discapacidad en algunas escuelas.</p>
<p>La educación inclusiva es un programa consolidado en todo el país incluyendo algunas áreas indígenas.</p>	<p>Aún no llega la ayuda a los centros educativos en algunas comunidades indígenas y escasas escuelas cuenta con docentes especializados. Añadiendo que</p>

	las familias indígenas no dan prioridad a la educación de sus hijos por diversos factores.
La educación inclusiva ya tiene más de dos décadas de trabajo en sistema educativo.	A pesar de los años trabajando con diversidad en aula existen docentes, familias entre otros actores con temores, dudas y desconocimiento del trabajo con estudiante con discapacidad.

7.4.3. Oportunidades

Las oportunidades son consideradas como aquellas situaciones que se han generado o se están generando en el entorno, debidamente potenciadas, facilitan el avance hacia una escuela inclusiva.

Tabla 7.3. Oportunidades en la escuela inclusiva

Oportunidades
<p>Se asume la educación inclusiva como un aspecto que abarca más que necesidades educativas especiales; es un asunto de derechos humanos.</p> <p>La educación inclusiva es un medio fundamental para aprender a vivir juntos. Que ha crecido en los últimos siete años en cobertura en más de un 70%. (67 escuelas en el 2005 y 478 centros educativos en el 2013). El aumento de estudiante con discapacidad en la escuela es de nueve mil setecientos (9,700) estudiantes y 432 docentes en el Ministerio de Educación.</p> <p>Se trabaja desde el Ministerio de Educación por un modelo de escuela inclusiva que aborda el diseño universal de los aprendizajes (DUA). Que tanto el directivo como el supervisor brinde los apoyos correspondientes para instalar metodologías unificadas. La existencia de recursos humanos adicionales en la escuela, que permiten flexibilizar, articular los apoyos para responder de forma eficiente. La existencia en un porcentaje importante de Planes de Mejora en las Escuelas Inclusivas.</p> <p>Existencia de las Escuela para Padres como modelos de programas de apoyos permanentes en la escuela.</p> <p>El rol de las autoridades entre ellos los directores es fundamental para que el proceso de educación inclusiva sea convertida en una política escolar.</p>

La elaboración de Planes de Mejora por parte de las escuelas con la participación de los actores directos del proceso entre ellos: docentes, familias, estudiantes y directivos.

Las experiencias de trabajo que realizan las escuelas inclusivas, es referente para lograr mayores éxitos que actuales.

Auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que reduce algunas barreras y facilitan la comunicación, participación y acceso equitativo.

Existencia de mayor conciencia social y reconocimiento del valor realizado desde el enfoque inclusivo.

La existencia de leyes y normativas claras y amplias que sostienen la educación inclusiva en Panamá.

El ministerio de Educación ya cuenta con 26 equipos de Servicios Especializado que intentar dar respuestas a la diversidad como apoyo a la inclusión.

El ministerio de Educación a pesar de la situación tiene algunas capacitaciones en el tema que llegan a un porcentaje importante de docente.

Aprovechar las alianzas, convenios existen con instancias nacionales e internacionales entre ellos: El Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional (COSPAE), Proyecto Mundial de Microsoft, Centro de Recursos para Ciegos Louis Braille de la Fundación Latinoamérica ONCE , Patronato Luz del Ciego entre otros.

7.4. Amenazas

Y, por último, las amenazas son situaciones del contexto económico, político o social que viene a dificultar el desarrollo de una escuela inclusiva de calidad para todos y todas.

Tabla 7. 4. Amenazas en la escuela inclusiva

Amenazas
Las bajas expectativas del docente respecto a las posibilidades académicas del estudiante con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad y respecto a sus familias. La percepción que existe diferencia entre profesionales de la docencia (SENADIS, 2014).
Bajas expectativas de algunas familias respecto a las posibilidades educativas de sus acudidos.

Reducida comunicación familia – escuela a un mero intercambio de información y no para colaborar.

Las pocas probabilidades de llegar a una inserción laboral al no desarrollar competencias necesarias para el mercado laboral desde la escuela.

Creciente presencia de actitud y actitud de la comunidad escolar que se convierte en barreras del aprendizaje.

La escasa cultura del docente sobre el trabajo colaborativo y en equipo. Aunado a no tener en cuenta las diferencias individuales.

Importante porcentaje de estudiantes en situación de riesgo social.

Familias en condiciones de desempleo, hogares desintegrados, de riesgos social, económicas difíciles, violencia doméstica y condiciones de exclusión social entre otras.

La ausencia de compromiso por parte de algunos actores del proceso educativo hacia la atención a la diversidad por falta de formación.

Importante porcentaje de escuelas que no trabajan por eliminar barreras de aprendizajes.

Escuelas propensas a riesgos como: inseguridad para las instalaciones escolares, falta de personal, escuelas en áreas de alta vulnerabilidad, vandalismos por parte de algunas personas de la comunidad, pandillas cercas de las escuelas entre otros riesgos.

Existencia de docentes con inestabilidad laboral anual.

La ausencia de datos estadísticos específicos para las áreas de difícil acceso.

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusiva en Panamá. Noviembre 2014.

7.5 Propuesta de actualización del Plan Nacional de Educación Inclusiva.

Estructura organizativa

- Impactar desde la educación especial hacia una educación inclusiva en las catorce Direcciones Nacionales del Ministerio de Educación.
- Fortalecer la Dirección Nacional de Educación Especial con recursos humanos que impacte en instancias estratégicas del Ministerio de Educación.

- Actualizar el Manual de Procedimiento de las Necesidades Educativas Especiales (MEDUCA, 2000).
- Actualizar el Plan Nacional de Educación Inclusiva en el Marco legal, incluyendo el enfoque de Derechos Humanos (ONU, 2006)
- Asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa a los largo de la vida para todos al 2030 (UNESCO, 2014a).

• **Sensibilización, equidad e inclusión**

- Seguir removiendo todas las formas de exclusión y discriminación.
- Seguir trabajando por concretar sólidas políticas, cultura y prácticas inclusivas desde la equidad, relevancia, pertinencia y eficacia.

• **Formación y actualización**

- Reforzar la estrategia de capacitación para que los estudiantes cuente con profesionales cualificados y profesionalmente capacitados, motivados y apoyados.
- Implementación de una estrategia reforzada de actualización con cobertura nacional.
-

• **Diseño Universal de los Aprendizajes**

- Diseño de los aprendizajes basados en aprendizajes de habilidades y competencias para la vida.
- Fortalecer el empleo de las estrategias de aprendizaje basadas en la cooperación y colaboración.
-

•**Socios para la inclusión**

- Sociedad civil
- Familia
- Instituciones públicas y particulares relacionadas
- Organizaciones sociales
- Medios de comunicación

•**Investigación**

- Elabora indicadores nacionales de educación inclusiva
- Elaboración de un propuesta de seguimiento y monitoreo.
- Implementar la cultura de la investigación para descubrir nuevos conocimientos en aula.
- Dar respuesta a la necesidad y mejorar el medio escolar inclusivo a través de la investigación.

•**Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento**

- Aprovechar al máximo el potencial los aprendizajes
- Propuesta de dotación de ayudas técnica y tecnologías para el acceso al aprendizaje.
- Elaboración de un plan de trabajo en aula mediado por las herramientas de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

7.6. Estructura para desarrollar la propuesta

La estructura propuesta estará basado en el modelo de planificación estratégica que se sitúa en la realidad y se enfoca en lo que quiere a futuro, por lo que sigue pasos estratégicos como: preparación del proceso con un equipo calificado, se revisa misión, visión y objetivos para alinear; de igual forma formular metas, objetivos y estrategias apropiadas y una divulgación e

implementación. Asegurando los recursos necesarios humanos, financieros y activos físicos para cumplir con las metas.

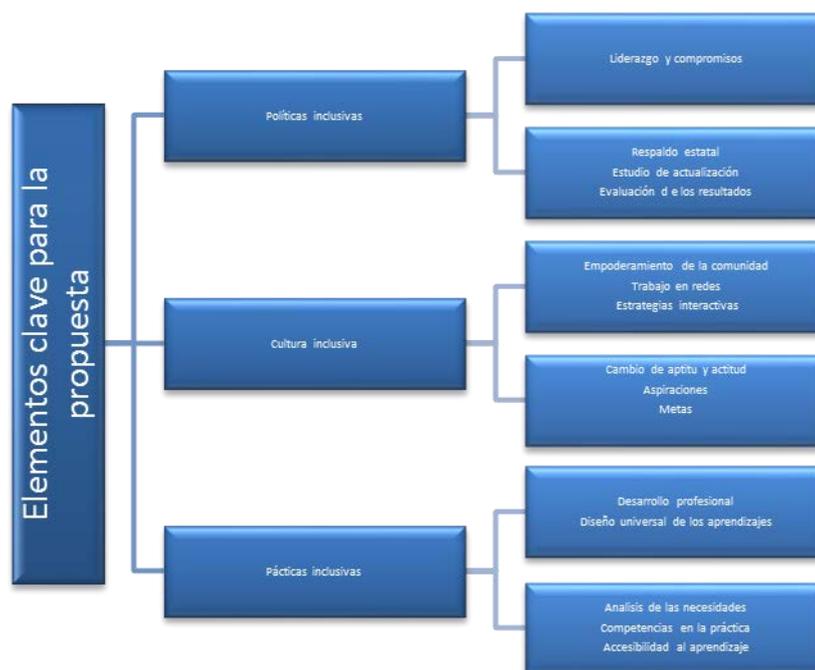
Gráfica 7.2 Estructura para desarrollar la propuesta



7.7. Elementos claves para la propuesta

La propuesta tiene como finalidad la consolidación de las tres dimensiones de la educación inclusiva: políticas, cultura y prácticas inclusivas como resultado de toda la consulta de actualización

Gráfica 7.3. Elementos claves para la propuesta



7.8. Proyección de la propuesta

A continuación presentamos las metas o proyecciones a las que se quiere llegar. Actualizar el Plan Nacional de Educación Inclusiva (1999) con normativa vigente, priorizando la escolarización, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Potenciar la escuela con diseños universales de aprendizaje con el objetivo que estudiante aprenda y participe, partiendo de altas expectativas y propiciando alcanzar competencias básicas y metas acorde con sus capacidades.

Las familias desde su campo de actuación específico, serán parte del equipo en la comunidad educativa y su participación será prioridad en la toma de decisiones.

Inversión y recursos favorecerá la plena inclusión del estudiante y el éxito escolar.

La planificación estrategias unificadas que tengan como objetivo modificar las barreras actitudinales de profesionales, padres de familia y de la comunidad en

su conjunto, en favor de los derechos de los estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad.

La experiencia de Panamá trabajando bajo el concepto de escuela inclusiva (1999) supone un cambio importante, actualmente implica seguir modificando los pilares en los que se basa la educación especial, pasando a un modelo de actuación que pone el énfasis en la identificación y determinación de las ayudas pedagógicas que requiere el estudiante y convertirse en un conjunto de recursos, disponibles para todos.

En el Decreto Ejecutivo N°1 de 4 de febrero de 2000, estableció la normativa para la educación inclusiva de la población con necesidades educativas especiales. (MEDUCA, 2000), marcó la línea hacia la escuela inclusiva y éste es un camino de compromisos. Este decreto requiere ser enriquecido y actualizado con una visión basada en el Diseño Universal de los aprendizajes (DUA) a la luz de la Convención Internacional sobre el Derecho de la Personas con Discapacidad ONU (2006)

Progresar en un modelo educativo capaz de dar atención a todos y donde se ponga en acción nuevas estrategias para educar de la forma más eficaz a todos los estudiantes. Se trata de desarrollar las capacidades de la escuela como entorno natural de aprendizaje sistematizado para que dé respuestas a todos y todas, pensando siempre hacia un futuro laboral.

La cultura de la escuela debe impregnarse del vocabulario persona, niños y adolescentes que tienen derecho a la educación y al progreso en su desarrollo y aprendizaje.

Contar con profesionales capacitados para la atención a la diversidad, por lo que conviene replantear los programas de formación permanente dirigidos a docentes en alianzas con las universidades y centros de formación.

Las prácticas inclusivas, las innovaciones metodológicas en la escuela inclusiva, requieren contar con un equipo directivo que lideren el funcionamiento, promuevan trabajo en equipo e intercambio de experiencias.

Es necesario mantener una actitud abierta y expectante ante los avances en tecnología para el aprendizaje y el conocimiento; además de los avances científicos con acciones de investigación. Creación de comunidades de aprendizaje, con alta co-responsabilidad, para la generación de conocimiento desde un modelo abierto de participación y aprendizaje en conjunto.

La escuela inclusiva requiere estar en proceso de mejora continua en la vida del aula, de la escuela, adecuando contenidos y metodologías para promover el aprendizaje en todos los estudiantes, (un curriculum abierto, flexible, contextualizado, trabajo cooperativo, materiales adaptados, recursos humanos, servicios de apoyos).

Una escuela que no deje solo al docente del grado en la elaboración de las adecuaciones curriculares; que tenga a su lado al docente especializado, a la familia y directores, es decir una escuela con apoyos mutuos.

Trabajar en una cultura de cooperación familia- escuela y una cultura de evaluación

Mantener una colaboración y coordinación permanente entre las escuelas cercanas; diseñar un clima adecuado con valores, compromiso en la atención y una secuenciación clara y coherente del trabajo.

Formación de todos los docentes sobre las diferentes discapacidades, en metodologías adecuadas, en adecuaciones curriculares que incorporen contenidos reales en su vida cotidiana y futura inserción laboral.

Mayor coordinación entre todas las instituciones implicadas, de manera que tengan un proyecto coherente que contemple respuestas en todo el proceso educativo. Utilizar redes de profesionales con otros docentes, acceder a nuevas fuentes de información, entre otros.

Se aspira a un nuevo plan debidamente consensuado y ampliamente discutido concentrando todos los esfuerzos por garantizar las condiciones equitativas y crecientes a las oportunidades de logro. (MEDUCA, 1999).

Beneficiarios:

El total de estudiantes matriculados asociadas o no a la discapacidad en el Ministerio de Educación, el Instituto Panameño de Habilitación Especial y Centros educativos particulares y en otras instituciones .

Beneficiarios indirectos

Los más de 189,000 estudiantes panameños que se encuentran en las Escuelas y sus familias.

Los más de 30,000 docentes en ejercicio que laboran para el Ministerio de Educación.

Los cerca de 11,000 docentes que se encuentran sin empleo.

Los 10,000 docentes en prácticas particulares.

Igual o mayores porcentajes de especialistas que dan apoyo.

Metas esperadas

Lograr la ejecución del 100% de la propuesta este sobre actualización del Plan Nacional de Educación Especial.

- Tener una participación de 100% de todo los responsable de las políticas inclusivas y que un alto porcentaje sean docentes en ejercicio de la República de Panamá.

- El 95 % de los docentes, familias, directivos y estudiantes amplíe los conocimientos e inicie la construcción de nuevas formas de aprendizaje en la escuela inclusiva.
- El 70 % de los actores acompañen durante todo el proceso de actualización del plan nacional, y un 80% se tenga el acompañamiento de las máximas autoridades.
- Lograr identificar y monitorear a todos los participantes en el plan, evitando al máximo la tasa de abandono al trabajo planificado.
- Seguir impulsando al Ministerio de Educación en el Ranking del máximo responsable de las políticas y prácticas inclusivas.
- Medir la relación entre inversión educación inclusiva y resultados
- Que un alto porcentaje de los docentes panameños tengan la oportunidad de tener un Plan Nacional de Educación Inclusiva actualizado y accesible en sus escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aiguadé, I. P. (2011). *Programación De Aula Y Adecuación Curricular* (Edición: 1). Barcelona: Editorial GRAO.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos:¿ Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2005a). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En *Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Enero, Barcelona*. Recuperado a partir de http://www.webdocente.altas-capacidades.net/Educacion%20inclusiva/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Ainscow, M. (2005b). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En *Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Enero, Barcelona* (p. 15). España. Barcelona. Recuperado a partir de http://www.webdocente.altas-capacidades.net/Educacion%20inclusiva/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2012). From exclusion to inclusion. *A review of international literature of ways of responding to students with special educational needs in schools. To be published*.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Alonso, M. Á. V. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Participación educativa*, (18), 25-34.
- Alonso, M. Á. V., & Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual de docencia*.
- Arnaiz, Sánchez. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas cómo favorecer su desarrollo. *Education, Vol. 30*, 20.
- Asamblea Legislativa. Ley Orgánica de Educación, Pub. L. No. 47 (1946).

- Asamblea Legislativa. Constitución Política de la República de Panamá, Gaceta Oficial 25176 111 (1972).
- Asamblea Legislativa, A. N. Ley 42, Pub. L. No. 42 (1999). Recuperado a partir de <http://www.senadis.gob.pa/wp-content/uploads/2012/10/LEY-42-del-27-de-agosto-de-1999.pdf>
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Blanco, N., & Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de ciencias sociales*, 11(3), 537-544.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *revista Sinéctica*, (29), 19.
- Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. *Santiago de Chile: OREALC*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002a). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva = (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. [Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002b). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva = (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. [Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado a partir de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011a). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3. ed., substantially revised and expanded). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011b). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3. ed., substantially revised and expanded). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer España.

- CAST. (2008). *Universal Design for Learning Guidelines*. Versión 1.0. Wakefield, M.A.: Author.
- Cedillo, I. G., Contreras, S. R., Orozco, C. L. A., Hernández, K. A. L., & Ugalde, D. C. R. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 30.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva.
- de García, P. S. (2006). *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. CERMI.
- Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación: fundamentos y metodología*. Pearson Educación de México.
- Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Gómez de Esteban, C., Toboso Martín, M., Vázquez Ferreira, M. A., & Villa Fernández, N. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-295.
- Duran, D., Echeita Sarrionandia, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval Mena, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Echeita, G., Duk, C., & Blanco, R. (1995). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. *Boletín*, 36, 53–59.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, 329-357.
- Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12.
- Echeita, Domínguez. (2001). Educación Inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *AULA*, 10.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: «voz y quebranto». *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.

- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La Educación Inclusiva como Derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (La Educación Inclusiva como derecho.), 13.
- Eroles, C., & Fiamberti, H. (2008). Los derechos de las personas con discapacidad. *Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil-Universidad Nacional de Buenos Aires*. Recuperado a partir de http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/libro_eroles_fiamberti.pdf
- Escandón, MC. (2007). *Evaluación Externa del Plan de Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad*. (Científico) (p. 87). Panamá: Secretaría Nacional de Discapacidad.
- Escribano González, A., & Martínez Cano, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Recuperado a partir de <https://ruidera.uclm.es/>
- Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85–105.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL 2000*, 13, 1–10.
- García Cedillo, I. (2006). Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. *Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro*. Banco Mundial.
- García, Cedillo. I. (2006). *Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe*. (Educación Inclusiva) (p. 108). México: Banco Mundial.
- Gelabert, M. À. E. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración* (Vol. 222). Graó.
- Giné, C. G. (2009). La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado.
- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación The educational response to diversity from the approach of inclusive schools: a research proposal. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-110.
- Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, 38(1), 45–60.
- Grzona, A. (2009). Estrategias didácticas para la formación docente universitaria: su transferencia al aula. *Estrategias didácticas*.

- Guijarro, R. B. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación educativa no 18. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*, 5946.
- Homand, C. D. (2007). «Inclusiva» Modelos para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto FONDER/CONICYT. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e). Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art26.pdf>
- i Giné, C. G. (2001). Inclusión y sistema educativo. *Recuperado el, 20*.
- INICO USAL. (2009). *Mejor Educación para Todos*. (INICO). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado a partir de http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf
- Inquilla Mamani, J. (2015). Discapacidad, pobreza y desigualdad social en Puno: un tema multidimensional y multifactorial desde la perspectiva sociológica-Perú. *Comuni@cción*, 6(1), 28–38.
- La Prensa. (2013). Limitan educación de niños de cristal. *Enseñanza Especial*. Panamá. Recuperado a partir de http://impresa.prensa.com/panorama/Limitan-educacion-ninos-cristal_0_3831366910.html
- Lara, A. J., & García, A. H. (2010). Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos. *Política y Sociedad*, 47(1), 137-152. <http://doi.org/>
- Llorens Ferrer, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. Recuperado a partir de <http://repositori.uji.es>
- Lloret, M. S. (2009). *Buenas Prácticas de Escuela Inclusiva* (1a.). Barcelona: Grao.
- Marcelo García, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín, L. M. del C., Guasp, J. J. M., Salvador, E., Aiguadé, I. P., Bussalleu, T.-N. G., Jiménez, M. P., ... Rodríguez, F. L. (2004). *La Escuela Inclusiva* (Edición: 1). España: Editorial GRAO.

- MEDUCA. (1999). *Plan Nacional de Educación Inclusiva* (p. 37). Panamá: Ministerio de Educación.
- MEDUCA. (2000). *Manual de Procedimiento para las necesidades educativas especiales*. (No. Decreto Ejecutivo n°1) (p. 59).
- Mundial, B. (2009). Discapacidad y desarrollo inclusivo en América Latina y el Caribe. *línea],< http://web. worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,, contentMDK.*
- Nacif , A. (2003). Educación Inclusiva en el Sistema Regular de Enseñanza: El caso del Municipio de Rio de Janeiro. *Educación Inclusiva en Brasil*, 13.
- No, S. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Recuperado a partir de http://un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw37/cedaw37_landQ/Suriname/06467855.pdf
- OMS, B. M. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. OMS< http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html>[Consulta: ago. 2011].
- ONU. (2006). Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad., 35.
- ONU. (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. IV Informe de Panamá*. (Informe Nacional No. IV) (p. 226). Panamá: ONU. Recuperado a partir de <http://www.onu.org.pa/media/documentos/odm-cuarto-informe-2014.pdf>
- ONU, B. (2011). Informe Mundial la Discapacidad. *Banco Mundial*, 218(219), 219.
- Opertti, R. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación*, 117–138.
- Ortega, M. G., Cilleros, M. V. M., & Río, C. J. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
- P. Pujolas. (2009). *Proyecto PAC: Escuela Inclusiva y aprendizaje cooperativo*. Investigación educativa presentado en Jornadas de Cooperación Iberoamericana de Educación Especial e Inclusión Educativa, Guatemala.
- Pastor, C. A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Navarro Barba, Juan.,*

Fernández López, M^a Teresa, Soto Francisco Javier Soto Pérez y Tortosa Nicolás, F.(Coords.).

- Paya R. A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva, Vol.3, N^o2, 18.*
- Porter, G. (2003). Puesta en práctica de la educación inclusiva. En *Congreso: Las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Donostia. Ponencia en CD.*
- Porter, G., & Lawrence, D. (s. f.). *Modelos y estrategias de educación inclusiva.* Canadá.
- PRELAC, UNESCO, P. (2007). Informe Regional de Revisión y Evaluación del, 249.
- Quiles, L. (2004). *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales* (p. 58). España: Dirección General para la Educación y la Cultura de la Unión Europea.
- R. Blanco. (2005). Los Docentes y el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. *PRELAC, 14.*
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., & Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas, 38(1), 81-97.*
- Red Mesoamericana. (2004). *Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva.* (Educación) (p. 3). Costa Rica: Red Mesoamericana de Educación Inclusiva. Recuperado a partir de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/mesoamerica/bienios/b20032004/declaracionfinal.pdf>
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva, 3(2), 125-142.*
- Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades.* Editorial La Muralla.
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere, 10(33), 347-356.*
- Rulwa-Mnatwana, B. (2014). School-based support teams' understandings and experiences of inclusive education in the Western Cape.
- Salvador, Gallego. (1999). Dilemas sobre los profesores en Educación Especial. *Universidad de Granada, 19.*

- Sánchez, P. A. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Sarrionandia, G. E., Miguel, E. S., Alemany, I. G., Rodríguez, J. O., Sales, M. J. M., Pérez, J. R. G., ... Fernández, M. I. C. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Grao.
- Satriano, C. (2006). Pobreza, políticas públicas y políticas sociales. *Revista Mad*, (15), 60–73.
- SENADIS. (2006). *Estudios de Prevalencia y caracterización de la Capacidad en Panamá. Primera Encuesta Nacional de Discapacidad – PENDIS. Panamá*. (Investigación) (p. 193). Panamá: SENADIS- GEMAS.
- SENADIS. (2009). *Política Nacional de Discapacidad de la República de Panamá*. (p. 79). Panamá: SENADIS.
- SENADIS. (2011). *Plan Estratégico Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad y sus Familias*. (Política Nacional) (p. 123). Panamá. Recuperado a partir de <http://senadis.gob.pa>
- SENADIS. (2014). *Estudio de Caracterización de las Escuelas Inclusivas en Panamá*. (Científico) (p. 160). Panamá: Secretaría Nacional de Discapacidad.
- SENADIS, P. SENADIS.Ley N°. 23, Pub. L. No. 23 (2007). Recuperado a partir de <http://www.senadis.gob.pa/>
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Torres, C., & Mújica, O. J. (2004). *Salud, equidad y los Objetivos de Desarrollo del Milenio*.
- UNESCO. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, Pub. L. No. Resolución 217 A (III) (1948).
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. (p. 49). Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial de Educación en Dakar*. (Educación) (p. 4). Senegal, Dakar: UNESCO, UNICEF, UNFPA, BANCO MUNDIAL.
- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión*. (Científico) (p. 6). Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado a partir de <http://www.ibe.unesco.org/>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. (Educación) (p. 37). Gredos, Editorial, SA.

- UNESCO. (2014a). Declaración de Lima. Educación para todos. Recuperado 27 de febrero de 2015, a partir de
- UNESCO. (2014b). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. (Mundial) (p. 501). París, Francia.: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- UNESCO, U. (2008). Estándares de competencias en TIC para Docentes. Recuperado a partir de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/113.pdf>
- UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL. (2000). *Foro Mundial sobre Educación* (No. Internacional) (p. 52). Dakar, Senegal: UNESCO, UNICEF, UNFPA, BANCO MUNDIAL. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- UNICEF. (2013). *La Educación en Panamá: Cinco metas para mejorar*. (Educativo) (p. 72). Panamá: Ministerio de Educación.
- Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2014). *El cambio en las organizaciones de discapacidad*. Alianza Editorial.