



# **UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS**

**Decanato de Postgrado**

**Trabajo de Grado para optar por el título de Maestría en  
Educación Especial**

**Tesis**

**Intervención Docente en Materia de Inclusión Educativa en el  
Instituto General Tomás Herrera, Coclé, 2024**

Presentado por:

Juárez Atencio, Jeniffer Massiel 9-753-135

Asesor:

Odilia Martínez

Panamá, 2025

## **DEDICATORIA**

Cuando se desea algo en la vida, no hay obstáculo que impida alcanzarlo. Con la fuerza del Creador, reitero: “Todo lo puedo en Cristo que me fortalece” (Filipenses 4:13).

Dedico la culminación de esta investigación, en primer lugar, a Dios por la fuerza, sabiduría e inteligencia necesaria que me brindo cada día para alcanzar el objetivo propuesto.

A mi madre, Ana Atencio, por enseñarme a ser una mujer luchadora, por su motivación, amor, cariño y apoyo incondicional, y por creer siempre en mí. A mi hijo, Jafet Samuel, por ser mi mayor inspiración para esforzarme cada día y ser una mejor profesional.

Jeniffer Massiel Juárez Atencio

## **AGRADECIMIENTO**

Hoy quiero agradecer a todas las personas que han sido un pilar fundamental en la elaboración de mi trabajo de grado y durante estos dos años de formación académica, por brindarme su apoyo y motivación.

A mis padres, Enrique Juárez, por su apoyo económico, y Ana Atencio, por ser mi pilar y fortaleza en los momentos buenos y difíciles; por su comprensión y apoyo incondicional. A mi hijo, Jafet Samuel, por darme un motivo más para cumplir este sueño, luchar por él y ser una mejor persona. A la profesora Odilia Martínez, por dedicarme su tiempo, compartir sus conocimientos y brindarme siempre su ayuda en la elaboración de este trabajo de grado.

Jeniffer Massiel Juárez Atencio

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la intervención docente en materia de inclusión educativa en el Instituto General Tomás Herrera, ubicado en la provincia de Coclé, así como las implicaciones y desafíos que enfrentan los docentes. Se busca capacitar a los educadores en estrategias y recursos que apoyen a los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que el docente es un componente clave para desarrollar una educación inclusiva de calidad, que integre a todos por igual y elimine las barreras de aprendizaje.

Por tal motivo, el diseño de investigación corresponde a un enfoque no experimental, ya que los datos se recopilaron en un momento específico. Además, se trata de un estudio descriptivo en el que la información se obtuvo sin alterar el entorno.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se identificaron áreas clave que requieren mejoras para atender las necesidades del alumnado, en especial la implementación constante de prácticas inclusivas, la adecuación de los espacios y la actualización continua del profesorado. Estos aspectos son esenciales para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, accedan a una educación equitativa y de calidad.

**Palabras claves:** discapacidad, enfoque inclusivo, estrategias de aprendizaje, inclusión educativa, intervención docente, necesidades educativas especiales.

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to analyze the teacher's intervention in the matter of educational inclusion at the General Tomás Herrera Institute, located in the province of Coclé, as well as the implications and challenges faced by teachers. The aim is to provide them with training in strategies and resources that support students with special educational needs. Since the teacher is one of the key components for the development of quality inclusive education that seeks to integrate everyone equally, the goal is to eliminate learning barriers.

For this reason, the research design follows a non-experimental approach, as the data was collected at a specific point in time. It is a descriptive study in which the information is gathered without altering the environment.

According to the results obtained, to meet the needs of the students, there are significant areas where improvement is required, especially in the consistent implementation of inclusive practices, the adaptation of spaces, and the ongoing training of teachers. These aspects are fundamental to ensuring that all students, regardless of their needs, have access to equitable and quality education.

**Keywords:** disability, educational inclusion, inclusive approach, learning strategies, teacher intervention, special educational needs.

## CONTENIDO GENERAL

Página

### INTRODUCCIÓN

#### **CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN ..... 11**

1.1. Planteamiento del problema..... 11

1.1.1. El problema de investigación..... 23

1.2. Justificación..... 23

1.3. Hipótesis..... 28

1.4. Objetivos ..... 28

#### **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO ..... 30**

2.1. Intervención docente ..... 30

2.1.1. Concepto de intervención docente ..... 30

2.1.2. Enfoque inclusivo en la intervención docente ..... 30

2.1.3. Rol del docente regular en la inclusión educativa..... 35

2.1.4. Rol del docente de Educación Especial en la inclusión educativa..... 36

2.1.5. Estrategias para la intervención inclusiva ..... 39

2.2. Inclusión educativa ..... 44

2.2.1. Definición de inclusión educativa..... 44

2.2.2. Marco legal de la inclusión educativa en Panamá ..... 45

2.2.3. Principios de la inclusión educativa ..... 45

2.2.4. Modalidades de inclusión educativa ..... 47

2.2.5. Barreras encontradas en inclusión educativa ..... 49

#### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO..... 52**

3.1. Diseño de investigación y tipo de estudio..... 52

3.2. Población o Universo..... 52

3.3. Variables ..... 53

3.4. Instrumentos, técnicas de recolección de datos y/o materiales..... 55

3.5. Procedimiento ..... 55

#### **CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVECIÓN ..... 58**

#### **CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS ..... 79**

|  |            |
|--|------------|
| <b>CONCLUSIONES.....</b>                                       | <b>120</b> |
| <b>LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b> | <b>122</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBILOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA.....</b>            | <b>124</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>127</b> |
| <b>ÍNDICE DE CUADROS .....</b>                                 | <b>141</b> |
| <b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>                                   | <b>142</b> |
| <b>ÍNDICE DE GRÁFICAS.....</b>                                 | <b>145</b> |

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación se analiza la intervención docente en materia de inclusión educativa y se identifican las diferentes estrategias y metodologías utilizadas por los docentes para promover la educación inclusiva en el aula. El estudio se lleva a cabo en el Instituto General Tomás Herrera, ubicado en el corregimiento de Río Hato, distrito de Antón, provincia de Coclé. El docente juega un papel fundamental en la formación del estudiante con necesidades educativas especiales, ya que facilita la implementación de estrategias de enseñanza, el uso de técnicas lúdicas y el acompañamiento pedagógico en diversas situaciones de aprendizaje en el aula. Por ello, el docente debe asumir riesgos, actualizarse constantemente, ser un agente activo, interactivo y motivador del aprendizaje, ya que de su labor dependerá el éxito de un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo.

Este estudio tiene como objetivo analizar los capítulos que se detallan a continuación en la investigación:

El Capítulo I aborda los antecedentes de la inclusión educativa y el papel del docente regular, incluyendo estudios e investigaciones realizadas en diferentes países que respaldan este trabajo de grado. Además, presenta los objetivos generales y específicos, la hipótesis y la justificación que fundamenta la importancia de la investigación. El Capítulo II ofrece un marco teórico relacionado con dos variables clave: intervención docente e inclusión educativa.

El Capítulo III detalla la metodología de la investigación, incluyendo el instrumento y el procedimiento utilizados. El Capítulo IV presenta la propuesta de intervención, que consiste en ofrecer capacitación al profesorado de los niveles de 10°, 11° y 12° para promover la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto permanentes como transitorias.

El Capítulo V presenta los resultados obtenidos de la aplicación de la investigación a los docentes regulares del Instituto General Tomás Herrera, con el objetivo de analizar la intervención en materia de inclusión educativa. Una de las gráficas muestra que los docentes reciben poca información sobre educación inclusiva, a pesar de la importancia crucial de este tema para la educación.

# **CAPÍTULO I**

## **CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Planteamiento del problema**

La educación inclusiva es una fuerte herramienta que debe seguirse trabajando, para lograr una mayor integración de todos los estudiantes. Por lo que, el educador debe abordar las necesidades individuales de sus estudiantes; tomando en cuenta que el diseño curricular y de evaluación debe ser inclusivo que involucre diversos recursos pedagógicos, para eliminar las barreras discriminatorias y de exclusión.

Se centra en todo el alumnado, especial en aquellos excluidos de las oportunidades educativas, es decir, alumnos con necesidades educativas especiales que presenten dificultades para progresar en relación con los aprendizajes escolares y discapacidades. Ante todo, la educación inclusiva tiene como principal objetivo facilitar al estudiante las ayudas y apoyos especiales que necesite; ya sea de forma temporal o permanente en cualquiera modalidad en la que se encuentre.

Para que un Centro Educativo sea inclusivo incluye capacitación continua con todos los profesores y directores, en donde se traten temas de adecuaciones curriculares, aulas de recursos y apoyo y se explique el correcto uso del PEI (Programa Educativo Individual); y se cuente con la participación activa de la comunidad educativa; con la finalidad de lograr un proceso que trabaje las necesidades del estudiante, para que este se desarrolle de manera eficaz en la sociedad en la que se desenvolverá en un futuro.

“La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad” (Viera y

Zeballos, 2014, p.16). En otras palabras, la educación inclusiva atiende las necesidades de todos los alumnos que puedan presentar un riesgo de exclusión social y educativa; con la finalidad de brindar una intervención mediante apoyos, considerando sus diversos ritmos de aprendizaje.

“La educación inclusiva es concebida como un proceso que plantea reconocer y responder a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes para que su aprendizaje sea efectivo, minimizando la exclusión dentro y fuera de las Instituciones Educativas” (Quintero, 2020, p.1). Con este comentario, la educación inclusiva tiene como objetivo que todos los alumnos tengan acceso a una educación, en donde se elimine todo tipo de barrera que impida la participación y el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes, tomando en cuenta las diversas características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que presenta cada estudiante; para así disponer de las mejores estrategias y realizar las modificaciones en los contenidos académicos y lograr responder a las necesidades educativas especiales.

Osorio (2021) señala

**“Desde una perspectiva general, la educación inclusiva como modelo educativo promueve la participación y el aprendizaje de todos y todas, indistintamente de sus características individuales, respuesta que debe atenderse desde las instituciones y el currículo. Cualquier niño o niña es educable en la escuela ordinaria, y se asocia con una educación de calidad para todos y todas sin excepciones. Por tanto, la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y que ofrece mayores posibilidades de aprendizaje. Para ello se plantean medidas con el objetivo de dar una respuesta educativa inclusiva, desde la organización escolar, como desde el currículo, los métodos y estrategias de enseñanza, acompañado desde el desarrollo profesional, innovación y la gestión escolar” (p.3).**

La educación inclusiva destaca la responsabilidad de los gobiernos de incluir programas para dar respuesta a los desafíos que involucra la inclusión y lograr

una integración educativa en el aprendizaje de los estudiantes tomando en consideración las diferencias individuales. Por lo tanto, la atención a la diversidad emplea acciones educativas que previenen y dan respuesta a las necesidades temporales o permanentes del alumnado que requieren de una intervención específica como es el caso de los estudiantes con altas capacidades, discapacidad física, cognitiva, sensorial o con algún trastorno de la conducta o del desarrollo.

González y Triana (2018) expresan

**“Debe entonces considerarse la educación inclusiva como la posibilidad de ofrecer un entorno educativo que se caracterice por un ambiente profesional sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos que les permita el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, pero también desarrollar sus habilidades sociales y emocionales como seres humanos capaces de sentir y mostrar sus sentimientos, aún y cuando entre ellos exista algún tipo de NEE” (p.4).**

La esencia del argumento de González y Triana es que la educación inclusiva permite a la población con Necesidades Educativas Especiales acceder a una educación de calidad sin discriminar sus características o dificultades individuales; con la finalidad de lograr en ellos un desarrollo integral que le permitan ser ciudadanos independientes que participen en la toma de sus decisiones.

“Los roles del docente deben estar enfocados hacia una enseñanza centrada en el estudiante y en sus necesidades para que logre adaptarse y sentirse cómodo con el aprendizaje” McCombs y Whistler (2001, citado por Lebrija, 2020, p.3). Prácticamente, lo que Lebrija señala es que tanto el docente regular como de educación especial tienen un rol importante pues de ellos depende ayudar a los alumnos a desarrollar el máximo posible sus capacidades, ofrecerle respuestas educativas individualizadas, promover cambios para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje en los entornos educativos y contribuir al desarrollo

de todas las capacidades del estudiante; con la finalidad de lograr una inclusión educativa. Por lo que deben tener una formación en dominio de estrategias y metodologías para la atención a la diversidad y de habilidades de adaptación curricular.

El docente en conjunto con el padre de familia debe trabajar de la mano para lograr un avance significativo en la vida del estudiante con necesidades educativas especiales.

Suárez (2014) expresa

**“Cuando los maestros se acercan decididos a trabajar de la mano de los padres de estos niños, abren una puerta de esperanza que los lleva a reafirmar que la inclusión tiene sentido y luchan por mostrarle a los escépticos que sus hijos si pueden y deben estar en las instituciones educativas compartiendo con todos los niños y niñas. Esta fase de compromiso, entre maestros y padres de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, permite la configuración del segundo nivel o generación de inclusión; en él, se empiezan a ofrecer apoyos especializados para estos estudiantes que presentan unas particularidades previamente identificadas, y que se derivan de la discapacidad. Apoyos que se puedan ofrecer en el contexto del aula integrada, en cuanto lo importante allí es que el estudiante permanezca en al aula con compañeros que no presentan ninguna dificultad” (p.6).**

Básicamente, lo que Suárez señala es que los padres de familia trabajen en conjunto con el docente para así elegir bajo las recomendaciones de los equipos especializados la opción educativa más adecuada para sus hijos, y no solamente eso, sino que desempeñan un rol fundamental en el proceso educativo de sus hijos aportando información y participando en las decisiones que se toman para dar respuesta educativa a las necesidades. Además, se desarrolla el trabajo colaborativo que consiste en ofrecer todo el apoyo que necesita el niño (a) para tener éxito en su ambiente escolar.

Viera y Zeballos (2014) señala que

**“El desarrollo profesional de los docentes es en sí mismo una estrategia de cambio y un factor clave para los procesos de mejora educativa, cabe destacar la importancia de una formación contextualizada y vinculada a las necesidades del centro educativo” (p.17).**

Por lo que el docente debe ser un profesional activo, interactivo, motivador y entusiasta del aprendizaje del alumno; ya que dependerá de él que se logre una educación inclusiva y una mejora escolar, mediante el trabajo colaborativo en el aula con los demás compañeros y con los actores de la comunidad educativa, esto con la finalidad de lograr fortalecer el rol del padre en el proceso educativo.

Para Fuentes (2019)

**“Es muy importante que los docentes tengan clara la relevancia que tiene para los estudiantes lo que enseñan, así como la caracterización de cada uno de ellos que permitan atender diferencias individuales para dar respuesta a sus necesidades, evaluando de manera permanente el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder tomar decisiones acertadas, en busca de mejorar” (p.2).**

La teoría de Fuentes es muy acertada ya que el profesor debe tener la convicción que sus alumnos son diferentes, porque no todos poseen las mismas motivaciones, necesidades, intereses, formas de aprender y de resolver problemas. Por lo cual, el docente tiene como función ayudar a sus alumnos a aprender, respetando sus diferencias, estilos de aprendizajes y adecuando las estrategias, recursos y técnicas que utilizara con el estudiante; con la finalidad de trabajar las necesidades y limitaciones que presenta.

Suárez (2014) hace énfasis en que “el proceso de articular apoyos para los estudiantes con NEE demanda espacios desensibilización y capacitación de la comunidad educativa; así se evidencia en las experiencias de inclusión educativa que se están analizando” (p.6).

Se concuerda con la idea que nos presenta Suárez que el proceso de inclusión educativa requiere de un trabajo en conjunto del docente, de los padres de familia y de los estudiantes, con el fin de lograr objetivos inclusivos en beneficio de los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Moreno (2018) afirma

**“Existen una serie de condiciones básicas que deben darse para que una práctica educativa pueda considerarse como inclusiva. Dentro de ellas se mencionan por ejemplo, la importancia de una educación comprensiva, la enseñanza dentro de la clase ordinaria, la puesta en marcha de servicios de adaptación escolar, la cualificación profesional o el uso de programas individualizados” (p.2).**

En otras palabras, Moreno sostiene que para que se den prácticas educativas inclusivas se recomienda desarrollar prácticas de calidad y equidad que den respuestas a las diferencias individuales, que atiendan a la diversidad y ofrezcan oportunidades de aprendizaje significativo a los estudiantes para minimizar las barreras que se dan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, se busca fortalecer la planificación y ejecución de Proyectos Educativos de Centro que brinden oportunidades de participación.

Por lo tanto, es necesario capacitar a los docentes, directores y supervisores en el enfoque de educación inclusiva; con la finalidad de fortalecer los conocimientos de atención de acuerdo a las características de la población escolar para determinar adaptaciones que den respuestas a las necesidades de los alumnos (as); a través de estrategias efectivas.

A nivel internacional, la inclusión educativa en Uruguay no se lleva a cabo, debido a que los estudiantes son separados de los demás y no se les incluye como parte del entorno educativo sin tomar en cuenta las capacidades cognitivas y físicas.

Viera y Zeballos (2014) afirma “Uruguay mantiene en la actualidad un sistema de educación segregada, donde la situación educativa de los jóvenes con discapacidad hace figura y representa un gran desafío” (p.1).

“En los países de Latinoamérica y el Caribe, la educación inclusiva cada vez más está recibiendo apoyo a escala internacional articuladamente a la "Educación para Todos” (Sierra y García, 2020, p.2). La teoría de Sierra y García es muy acertada ya que estudios recientes han mostrado que la educación inclusiva promueve la participación de todas las personas y la superación de las barreras de aprendizaje, a través del acceso a un currículo más amplio y de una atención individualizada.

Lebrija (2020) hace énfasis

**“El 55% de los educadores consideran que un estudiante con parálisis en una de las partes de su cuerpo rinde igual cognitivamente que cualquiera persona; esto es que los docentes están conscientes que independientemente de su condición física, la capacidad de análisis sigue intacta; por otro lado, hay un 40% de los profesores que han contestado ser indiferentes o neutrales ante ésta pregunta, lo que podría significar que hay un nivel alto de desconocimiento relacionado con el tema y posiblemente no sepan cómo trabajar con éste tipo de estudiante si se llega presentar en el salón” (p.10).**

Según la investigación realizada por Lebrija se evidencia que el 40% de los profesores presentan un alto nivel de desconocimiento de la inclusión educativa, de las necesidades educativas especiales, discapacidades y de las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje; puesto que se recomienda una formación para conocer las técnicas, estrategias para identificarlas y abordarlas realizando los cambios pertinentes en los contenidos curriculares, instalaciones y materiales de aprendizaje a utilizar con esta población escolar.

“En esta categoría se precisan políticas y estrategias desarrolladas en Latinoamérica y España en torno a la inclusión educativa, como mecanismo que permite el acceso a la educación de todas las personas” (Quintero, 2020, p.3). Básicamente las políticas de inclusión educativa deben estar presente, pues de ellas depende erradicar las barreras que impiden que se desarrolle con éxito la inclusión, puesto que la diversidad de las personas se debe respetar tomando en consideración sus características y necesidades específicas; con la finalidad de lograr la igualdad de oportunidades y el acceso sin distinciones.

González y Triana (2018) hacen énfasis

**“Colombia ha avanzado en el proceso de inclusión de los estudiantes con NEE en la educación regular, si bien la formulación de políticas públicas en este aspecto no es suficiente, puesto que se requiere de verdaderos esfuerzos por parte del MEN para lograr que una formación docente que permita la puesta en práctica de adaptaciones curriculares específicas para cada tipo de necesidad, lo cual debe complementarse con educación al profesorado dirigida a romper con los estereotipos, paradigmas y creencias desfavorables acerca de los estudiantes con NEE, de manera tal que logren apropiarse de su papel como protagonistas del cambio. Por último, se precisa que todos los centros educativos del territorio nacional cuenten con profesionales de apoyo y que se realice evaluación y retroalimentación permanente de los procesos de inclusión, para evitar la deserción escolar de estos alumnos” (p.15).**

La inclusión educativa requiere de políticas públicas, por lo que se debe trabajar para hacer efectivo el principio de inclusión y equidad, pues pese a los grandes esfuerzos realizados por los países, todavía existen poblaciones que no han logrado acceder al sistema educativo inclusivo. Por consiguiente, estas políticas se deberían evaluar regularmente para determinar cuando deben adaptarse y actualizarse los programas y recursos; por lo que estas políticas educativas deben estar centradas principalmente en acciones para lograr la participación, el acceso

y el éxito educativo en la vida del estudiante con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), con el fin de lograr su atención.

Por ende, los docentes tienen la responsabilidad de suministrar los apoyos, esquemas o rutas para enseñar, por lo cual deben reflexionar en sus actitudes pedagógicas, estrategias de trabajo que deberán asumir en conjunto con los padres de familia, demás profesores y directivos del centro educativo; con la finalidad de disponer de los mejores programas individuales, estrategias y materiales de apoyo de acuerdo a las necesidades de cada estudiante.

Quintero (2020) afirma

**“En Colombia de acuerdo al Decreto 1421 (2017), se han adelantado políticas que reglamenten la atención de la población con discapacidad. Así mismo, esta norma define ajustes razonables como acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en las necesidades específicas de cada estudiante, que contribuyen a los procesos de educación inclusiva, los cuales, se ejecutan tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad” (p.3).**

La esencia del argumento de Quintero es que en Colombia la educación inclusiva se desarrolla de una forma correcta, puesto que se realizan las adaptaciones y modificaciones para garantizar que los estudiantes puedan ejercer sus derechos humanos, en cuanto a infraestructura, equipamiento, currículo flexible, materiales didácticos adaptado a cada condición, que contribuye a que las personas puedan desenvolverse con autonomía en los entornos en los que se encuentra.

Universidad de Panamá (2016, citado por González y Triana 2018), señalan

**“Una de las premisas más importantes para la consecución de la inclusión educativa es el cambio en la forma de enseñanza y conlleva la capacitación de los profesores para que aprendan a trabajar con personas que se salen de lo preestablecido. Es importante el rol del docente como**

**agente educativo central de este proceso. Por tanto, es necesario que este desarrolle actitudes positivas, mediante las cuales estos estudiantes se sientan miembros de una familia y también de una comunidad. Esto lo logrará aumentando su autoestima, haciendo un esfuerzo por incrementar su autoconfianza a través de las interacciones positivas entre los miembros de clase (incluido el profesor), creando situaciones en las que los alumnos puedan colaborar, experimentar y aprender juntos y, además, incluyendo destrezas pedagógicas adecuadas y tiempo para la reflexión profesional, así creará sus propias destrezas en el área” (p.5-6).**

En otras palabras, la formación docente en materia de inclusión educativa busca que el profesor conozca su grupo de clase, identifique los estilos de aprendizaje más favorables; adecuando la metodología y las estrategias pedagógicas; que realice en conjunto con el docente de Educación Especial para que estos puedan guiarlos las adaptaciones curriculares; con el objetivo de superar los obstáculos que presenten los estudiantes, potenciar las capacidades de aprendizaje, despertar su interés y brindar los recursos necesarios para que el proceso de enseñanza – aprendizaje tenga los mejores resultados.

Para Jiménez (2018) expresa

**“Los directores de los centros educativos han calificado a las políticas públicas relacionadas con inclusión educativa propuestas por el estado, como pocas. Esto corresponde a un 80%, de manera que los mismos manifiestan el poco apoyo que brinda el Estado a la comarca en cuanto al establecimiento de políticas relacionadas a la educación inclusiva” (p.12).**

En otras palabras, Jiménez sostiene que el programa de educación inclusiva no se aplica en los centros educativos que dirigen, por lo que han expresado que las políticas y los apoyos de inclusión educativa propuestas por el estado son pocas, en el área comarcal de la provincia de Veraguas.

Por lo cual, sugiero que se dispongan de recursos como sea posible para apoyar a los maestros y a las escuelas para responder a las necesidades ya sea comunes

(se refieren a su desarrollo personal y social), individuales (poseen diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos que mediatizan el proceso) y especiales de sus estudiantes (necesidades que no pueden ser resultados a través de medios y recursos que usa el docente para responder a las diferencias), compartir experiencias y conocimientos especializados en donde se incluya a todos los alumnos (as), se comuniquen, se organice el aula y se adecue la planificación de acuerdo a las necesidades, intereses y habilidades de cada individuo y en algunos casos solucionar problemas de conducta.

**“Hace énfasis, a nivel internacional y en Panamá, en el contexto de la diversidad se evidencia el incumplimiento de las mismas durante los últimos siete años. Además, es común la ausencia de personal especializado para la detección y atención de niños con NEE en las comarcas con respecto al resto del país. La gran mayoría de los docentes, directores, padres de familia y líderes comunitarios que se consultaron en el presente estudio demuestran el gran desconocimiento de las políticas que favorecen a las comunidades indígenas” (Jiménez, 2018, p.14).**

Se concuerda con la idea que nos presenta Jiménez, ya que en algunos centros educativos de Panamá no se cumple con las normas de inclusión educativa porque excluyen a los estudiantes del proceso de enseñanza – aprendizaje al momento de realizar una explicación de algún contenido educativo, no se realizan los ajustes razonables que el estudiante amerite en sus lecciones. Además, los docentes de educación regular deberían capacitarse en materia de inclusión, con la finalidad de conocer las estrategias, técnicas, metodologías y métodos a emplear en un momento dado con los estudiantes en el aula de clases.

Vergara (2021) señala

**“La Universidad de Panamá se posiciona como inclusiva, responsable en reconocer el derecho de las personas con discapacidad; especialmente el derecho a la educación, único medio para aspirar a un trabajo digno que promueva la autonomía personal. La universidad lleva a cabo una serie de**

**estrategias; a través de la Oficina de Equiparación de Oportunidades (OEO), la cual articula el trabajo con la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS) en coordinación con el despacho superior” (p.1).**

Instituto Panameño de Habilitación Especial (2023) Afirma

**“El IPHE, Extensión de Penonomé, a través de sus 40 docentes, distribuidos entre la sede y escuelas de inclusión, brinda los servicios, recursos y apoyos a la comunidad educativa a fin de garantizar la permanencia de los 568 alumnos que atiende, en el sistema, realizando los ajustes necesarios al currículo, esto con el objetivo de adecuarlos a las necesidades de los estudiantes para que nadie se quede atrás” (p.1).**

Prácticamente, el Instituto Panameño de Habilitación Especial en su publicación señala que, en la provincia de Coclé, con especial énfasis en la extensión de Penonomé se ha brindado una educación inclusiva a un total de 231 estudiantes entre las edades de 0 a 21 años, en la cual intervienen en dicho proceso de enseñanza – aprendizaje 40 docente entre la planta e inclusión, en las que incluye las áreas de Penonomé, Pajonal, El Coco, Cañaverel, La Pava y Olá; con la finalidad de brindar una educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos.

Debido a que no se han realizado estudios en relación a la intervención docente en materia inclusiva, siento la necesidad de indagar acerca de este tema si se da o no por parte de los docentes una inclusión educativa en el Instituto General Tomás Herrera y no solo eso, sino brindar un material de apoyo en este caso una guía educativa de recomendaciones dirigidas a los docentes de aula regular para que puedan comprender la importancia de la inclusión educativa, realizar las adaptaciones curriculares, los ajustes razonables y las técnicas, apoyos y recursos adecuados de acuerdo a las necesidades y a los diversos estilos de aprendizajes que presenta cada alumno; con el fin que los estudiantes puedan lograr un proceso de enseñanza – aprendizaje significativo para integrarse a la

sociedad y obtener una formación académica que le permita ser un ciudadano activo en su campo laboral en beneficio del país.

Para finalizar, la población a encuestar está compuesta por quince (15) docentes regulares y una (1) docente de educación especial del Instituto General Tomás Herrera - Río Hato, provincia de Coclé, con un total de 113 estudiantes y de ellos 10 son del programa de inclusión.

#### 1.1.1. El problema de investigación

¿Cómo es el proceso de intervención docente en materia de inclusión educativa en el Instituto General Tomás Herrera en la provincia de Coclé?

#### 1.2. Justificación

La educación es un derecho fundamental de todos los estudiantes sin distinción social, económica, política, cognitiva y física que busca la integración de las personas con NEE. Es un medio indispensable para potencializar las capacidades, el crecimiento personal, las relaciones interpersonales, la aceptación a las diferencias y la accesibilidad de oportunidades en el ámbito del desarrollo humano.

Las escuelas, el Ministerio de Educación, los directivos y los docentes deben tomar conciencia y asumir la responsabilidad de incluir a todas las personas con y sin discapacidad, para lograr una educación para la diversidad, fomentando que todos los alumnos con sus diferencias individuales trabajen colaborativamente, en promoción de una mejor calidad de vida para cada ciudadano, en donde se brinden las mismas oportunidades.

La inclusión educativa es de suma importancia porque construye sociedades llenas de oportunidades para todos, con un grado de bienestar en donde se trabaja la independencia y la autodeterminación; por lo cual surge esta investigación porque muchos centros educativos aún no la han puesto en marcha; ya que los alumnos estudian de manera aislada del resto de sus compañeros. Por consiguiente, surge la necesidad que los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan el derecho en igualdad de condiciones de recibir apoyo para que adquieran los diversos conocimientos de acuerdo a su ritmo y a las capacidades que presentan. De manera que, la investigación está enfocada en capacitar y mantener actualizados a los docentes regulares sobre prácticas inclusivas que se dividen en cinco (5) sesiones con diferentes temas que tienen como finalidad atender las necesidades educativas en un ambiente cálido para los estudiantes para que en un futuro participe de manera significativa en la sociedad.

En la actualidad, la diversidad en las aulas es más evidente que nunca; por lo tanto el docente juega un papel fundamental en la educación inclusiva; ya que están comprometidos con la misión de lograr un aprendizaje significativo, por lo que debe ser un ente activo que garantice y fomente la participación activa de todos los alumnos para que tengan acceso a oportunidades de aprendizaje; creando un ambiente de apoyo, independientemente de sus diferencias y necesidades individuales; convirtiéndose en un ser flexible y empático. Por lo que, el docente debe estar en constante capacitación y formación para lograr acciones pedagógicas en beneficio de los estudiantes.

Entre las funciones que desempeña el docente inclusivo para lograr el éxito, este debe identificar principalmente las necesidades individuales de cada estudiante, luego planificar y adaptar las actividades y materiales educativos para responder a esas necesidades. Además, su tarea se refleja en proporcionar un entorno educativo que fomente el crecimiento y el desarrollo integral.

Por ende, para ejercer de manera correcta su papel como docente inclusivo, los docentes deben poseer una serie de competencias específicas para garantizar la participación y el éxito en el entorno tales como: capacidad para fomentar un ambiente de respeto y aceptación en el aula, ser reflexivos y estar dispuesto a adaptar sus prácticas en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno escolar; fomentar la igualdad de oportunidades; con la finalidad de enfrentar los desafíos que se presentan en la sociedad.

Este artículo de investigación permite que los docentes estén mejor preparados y en constante actualización en temas de inclusión educativa para poder enfrentar los desafíos del aula, satisfacer las necesidades de una diversidad de estudiantes, mejorar su rendimiento y elevar la calidad de la enseñanza, a través de variedades de estrategias para atender las habilidades y necesidades de cada estudiante tales como: uso de metodologías activas y colaborativas que fomenten la participación de todos los estudiantes, la implementación de Tecnologías de la información y la comunicación.

También se busca impulsar un proceso de mejora constante y gradual que brinde ventajas, facilidades y beneficios a la población con necesidades educativas especiales, a sus padres, acudientes y al resto de la comunidad educativa que los apoya en dicho proceso de formación académica.

Por este motivo, la investigación cobra relevancia porque se encargará de facilitar las estrategias y metodologías a utilizar con los estudiantes de inclusión acerca de los planes de estudio y los programas educativos que se deben impartir, con el fin de que la educación sea para todos.

Este proyecto de investigación es de gran importancia, porque su aplicación contribuye a la creación de un entorno de igualdad, respeto, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos, donde todos los alumnos sean

tratados por igual, independientemente de sus habilidades y capacidades. Por lo cual todo docente debe examinar la forma en que plantea sus aprendizajes, para partir de allí para seleccionar y disponer de las estrategias de enseñanza y de los apoyos que se adapten al tiempo, momento y ritmo de aprendizaje del estudiante de acuerdo con cada una de las necesidades que presenten; con la finalidad de lograr prácticas educativas inclusivas, para así disminuir las barreras para los aprendizajes.

Además, esta investigación presenta como principal objetivo brindar a todos los docentes regulares orientación, diseño y planificación de estrategias favorecedoras de la inclusión educativa a utilizar con los estudiantes de acuerdo a su discapacidad o necesidades educativas, preparación de materiales didácticos, con el objetivo que los alumnos puedan desenvolverse activamente en el aula de clase de la forma correcta haciendo frente a las dificultades de aprendizaje que presenten. También, los docentes deben lograr un empoderamiento y detectar las acciones que deben emplear para brindar un acompañamiento pedagógico con sus alumnos en el proceso de aprendizaje.

Se enfatiza que la formación del profesorado en inclusión educativa es fundamental, ya que es responsabilidad de los docentes garantizar que este proceso se lleve a cabo de manera efectiva. Por lo que, se debe promover espacios de intercambio y construcción de nuevos conocimientos entre los docentes para mejorar los procesos de educación inclusiva a nivel de Media.

Esta investigación brindará información de vital importancia, sobre las actitudes, percepciones y necesidades de los docentes referente a la inclusión educativa. En donde reconozcan el mejor modelo con la finalidad de trabajar en lo que obstaculiza el desarrollo de esta tarea. Por lo cual, muchas veces la principal barrera que impide que se desarrolle una educación inclusiva de calidad es la

poca sensibilización social, la falta de formación de los docentes en materia de atención a la diversidad y el aumento de los alumnos por aulas.

La intervención al tema de investigación permite aportar información actualizada en el panorama educativo; con la finalidad de capacitar al docente de educación regular, en temas de inclusión educativa para brindar una atención individualizada de calidad, sin discriminación en bien de los estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad, que puedan participar plenamente en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Con dicha investigación se busca eliminar las barreras que limitan la participación de los estudiantes, fortalecer la capacidad del sistema educativo, promover la aceptación y reducir el acoso escolar, mejorar la calidad de la educación y avanzar hacia sociedades más justas y equitativas.

Con el estudio se prevé garantizar una mejora en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a centros educativos e inclusivos a nivel regional y local, en especial a los que asisten al Instituto General Tomás Herrera, ubicado en la provincia de Coclé en el distrito de Río Hato, corregimiento de Farallón; además a los padres de familia, comunidad educativa en general.

Para finalizar, la intención de este proyecto es reflexionar acerca de las prácticas inclusivas, que consiste en poner en práctica buenas acciones para fomentar formas de trabajo que mejoren el aprendizaje de todos los alumnos, eliminar la exclusión, las barreras y crear ambientes inclusivos como respuesta a la diversidad de los alumnos en las aulas de clases; con la finalidad de promover la autoestima, el autoconcepto académico; que la inclusión y la participación no se vea afectada. Por lo tanto, se busca crear conciencia más allá de la escuela con los profesores y compañeros, por lo que se desea que la comunidad pueda velar

por que se cumpla y se esté anuente a las diferentes adaptaciones curriculares a fin de facilitar a todos y cada uno de los alumnos el cumplimiento educativo.

### 1.3. Hipótesis

H<sub>1</sub>: El proceso de intervención docente en materia de inclusión educativa incide satisfactoriamente en los alumnos del Instituto General Tomás Herrera de la provincia de Coclé.

H<sub>0</sub>: El proceso de intervención docente en materia de inclusión educativa no incide satisfactoriamente en los alumnos del Instituto General Tomás Herrera de la provincia de Coclé.

### 1.4. Objetivos

#### 1.4.1. Objetivo general:

Analizar la intervención docente en materia de inclusión educativa en el Instituto General Tomás Herrera, Coclé.

#### 1.4.2. Objetivos específicos:

- Identificar las diferentes estrategias y metodologías utilizadas por los docentes para promover la educación inclusiva en el aula.
- Identificar los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas de educación inclusiva en cuanto a los ajustes razonables.
- Capacitar al docente regular para mejorar la intervención en el área de educación inclusiva.

## **CAPÍTULO II**

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Intervención docente

#### 2.1.1. Concepto de intervención docente

La intervención docente consiste en responder a las necesidades educativas de los estudiantes, a través de un programa o una serie de pasos, estrategias, metodologías que utiliza el docente en el aula de clases; con la finalidad de ayudar a los estudiantes con sus dificultades y brindarle un seguimiento.

#### 2.1.2. Enfoque inclusivo en la intervención docente

Para Serrato y García (2014)

**“Significa que las alumnas y los alumnos accedan a una educación de calidad, independientemente de sus características personales, familiares o sociales, permitiendo así el desarrollo de una sociedad más justa y que brinde oportunidades a todos, reduciendo la exclusión y la discriminación para que el alumnado pueda enfrentar los desafíos que se les presenten a lo largo de su vida de una manera satisfactoria” (p.3).**

El enfoque inclusivo en la intervención docente permite tener en cuenta las limitaciones de aprendizaje y las características que presenta el estudiante, siempre tomando en cuenta la discapacidad y los factores a su alrededor; considerando su ritmo de aprendizaje con el propósito de lograr un potencial para que se autodesarrolle en un ambiente estructurado.

Para que se desarrolle un excelente enfoque inclusivo que favorezca el proceso de enseñanza – aprendizaje se debe facilitar al estudiantado diversas formas de enseñanza que respondan a diversos ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Serrato y García (2014) señalan que

**“Es importante conocer qué prácticas inclusivas están realizándose en los centros educativos, a fin de poder implementar las estrategias necesarias de formación o actualización para desarrollar una educación más incluyente y de esta forma impactar en el desempeño general del alumnado y en el funcionamiento de las escuelas” (p.5).**

Según la opinión de Serrato y García concluyo que las prácticas inclusivas se refieren a las mismas oportunidades educativas de participar en actividades que tienen los estudiantes regulares que se desarrollan en el salón de clases. Entre estas acciones menciono la implementación de metodologías más activas como la aplicación dinámica de juegos para instruir a los estudiantes de forma lúdica, proporcionar un ambiente ordenado y real en donde se promueva la socialización, la integración, la cooperación y el respeto.

#### 2.1.2.1. Adaptar la enseñanza a todos los estudiantes

Fernández (2003, citado por Serrato y García, 2014), expresa que a través del enfoque inclusivo también se pone énfasis en los recursos pedagógicos, más que en la capacidad de adaptación de las y los estudiantes; desde esta perspectiva se percibe a la Educación Especial como una fuente de recursos y apoyos, no solo para las y los alumnos con NEE, sino también para el profesorado y otros/as estudiantes.

Se está de acuerdo con lo que señalan estos autores, ya que adaptar la enseñanza a todos los estudiantes requiere de comprender las fortalezas y debilidades de cada estudiante, personalizar el currículo, usar diferentes enfoques de enseñanza, fomentar el aprendizaje autodirigido y brindar una colaboración y un apoyo individualizado.

### 2.1.2.2. Estrategias de aprendizaje

Florian (2014, citado por Orozco y Moriña 2020), señalan que

**“El sustento que debe tener cualquier estrategia metodológica para considerarse inclusiva consiste en tener como premisa la pedagogía inclusiva, que hace referencia a un enfoque alternativo. Desde esta mirada, el profesorado responde a las diferencias individuales del alumnado, para evitar la exclusión de determinados estudiantes en las clases” (p.2).**

“Expresan que las estrategias inclusivas solo serán inclusivas si estas incorporan tres requisitos: personalización de la enseñanza, autonomía del alumnado y estructuración cooperativa del aprendizaje” Pujolas (2002, citado por Orozco y Moriña, 2020, p.3). Las estrategias inclusivas son recursos que tienen como función romper con las barreras cognitivas, físicas, sensoriales, comunicativas y socioemocionales que presenta el alumnado que utilizamos en cualquier momento, circunstancia y contexto para brindar apoyo, recomendaciones, sugerencias, ideas y atención a los estudiantes; con la finalidad de enriquecer el proceso de enseñanza–aprendizaje, lograr aprendizajes significativos y desarrollar espacios democráticos y de convivencia.

Para Orozco y Moriña (2020)

**“Se identifican estrategias que favorecen el aprendizaje y la participación de todo el alumnado: proyectos de trabajo (aprendizaje de manera significativa y globalizada dando respuesta a preguntas que nacen de las necesidades e intereses del alumnado) y enseñanza compartida, estrategias de aprendizaje cooperativo (trabajo en equipos reducidos para alcanzar objetivos comunes), tutoría entre iguales (creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica con un objetivo común y compartido que se alcanza mediante una planificación docente), aprendizaje dialógico (aprendizaje a partir de las interacciones mediadas por un diálogo y relación igualitaria), grupos interactivos (multiplicación el aprendizaje y la convivencia de un grupo reducido y heterogéneo de alumnos al contar con la ayuda de personas adultas que facilitan las interacciones entre ellos),**

**rincones (organización del aula por distintas zonas donde el alumnado va acudiendo libremente en función de sus intereses) y Aprendizaje-Servicio y comunitario (aprendizaje mientras se actúa sobre necesidades reales del entorno para mejorarlo)” (p.3).**

Orozco y Moriña (2020) señalan

**“Aparecen otras estrategias inclusivas como: Team Assisted Individualization (combina la enseñanza individual con el trabajo en equipo), tertulias dialógicas (construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia), autorregulación y regulación del aprendizaje, comisiones de apoyo entre compañeros y talleres” (p.3).**

El docente no deberá utilizar una sola estrategia metodológica, sino que debe buscar una que sea adecuada al contenido que tenga que desarrollar, al estilo de aprendizaje y a las necesidades que presente el estudiante. Tomando siempre en consideración que sea una metodología activa y motivadora para los estudiantes que pongan al alumno en el centro del aprendizaje y que dispongan de diversos recursos; con la finalidad de lograr aprendizajes significativos y un bienestar emocional.

Orozco y Moriña (2020) hacen énfasis

**“En Educación Infantil, los docentes explicaron que utilizaban el juego como estrategia metodológica. Sin embargo, estos comentaban que la gran parte del día la dedicaban a estar junto al alumnado jugando a los juegos de mesas, cooperativos, de patio, libres y dirigidos. La razón que daban era porque de esta manera los niños se desinhibían, eran ellos mismos y comenzaban a confiar en el docente. Además, el componente lúdico, según contaban, favorecía la motivación por el conocimiento, la socialización entre iguales y la autonomía de cada uno. Gracias al juego nadie quedaba fuera del proceso educativo y era posible respetar los ritmos de aprendizaje” (p.11).**

El juego y la gamificación generan motivación en el aprendizaje y aumentan la concentración a la vez que se crean climas de enseñanza – aprendizaje propicio con sus compañeros; lo cual en algunos casos le permiten al estudiante repasar los contenidos aprendidos, evaluar conocimientos previos y reforzar los contenidos de la asignatura a través de aplicaciones web lúdicas.

#### 2.1.2.3. Ambiente de aprendizaje positivo

Para lograr ambientes de aprendizajes positivos el docente como ente principal del aprendizaje del estudiante debe llevar a la práctica actividades complementarias, recursos diferentes a los empleados por el resto de los alumnos de aula regular y también promover entre los compañeros de clases que aprendan los uno de los otros mediante la ayuda y la colaboración entre ellos.

Para Barbosa, Ferreira y Teixeira (2008) señalan

**“Cabe al formador mantener el ambiente de aprendizaje positivo, o sea dinámico, creativo, atractivo e interesante para los educandos. En este ambiente, los alumnos son considerados protagonistas del aprendizaje, de modo que la relación entre opresor y oprimido sea abolida” (p.3).**

Balongo y Mérida (2016) hacen énfasis

**“En este sentido, es necesaria una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos y materiales, flexible, que tome no sólo en consideración la variedad, tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al cual responder; como un recurso valioso. En este sentido es imprescindible la construcción de un ambiente en las clases que permita la inclusión de todo el alumnado” (p.4).**

El docente del aula regular tiene la función de brindar estímulos, tareas, apoyos y actividades diversas a través de diversos recursos y materias; por ejemplo, rincones de trabajos, talleres, exposiciones, trabajos en grupos, etc.

Balongo y Mérida (2016) expresan

**“Las aulas inclusivas, como se ha indicado, se caracterizan por poseer un clima de aula que permite las interacciones positivas entre los integrantes del grupo a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los PT suscriben un enfoque metodológico caracterizado por: 1) poner en marcha procesos de indagación e investigación del alumnado; 2) respetar los intereses de los aprendices; 3) desarrollar situaciones de aprendizaje globalizadas; 4) apoyarse en procesos cooperativos de trabajo; 5) implicar a la comunidad educativa; y 6) incluir la diversidad del aula (Díez, 2012; Domínguez, 2004). En definitiva, buscan romper con la relación clásica profesor-alumno, en la que el docente sólo tiene el rol de enseñar y el discente el de aprender, para pasar a establecer una relación basada en la comunicación, donde ambos actores tienen poder en la toma de decisiones” (p.5).**

### 2.1.3. Rol del docente regular en la inclusión educativa

Asprilli (2011, citado por Rivero 2017), señalan que

**“Docentes en una escuela inclusiva tienen un rol preponderante y deben estar formados para ello. Por esto, hace énfasis en que la formación del profesorado debe construirse desde "las interacciones con los "otros", de pertenencias a lugares y situaciones (dispositivo social, la escuela), con niveles y normativos, con ámbitos (clase) y contenidos, con estrategias y actividades (dispositivos técnico -pedagógico)”. En virtud de lo anterior, están llamados a guiar el aprendizaje de todos sus estudiantes, respetando su diferencia y brindándoles una educación con equidad y calidad. No se trata de comparar o de imitar lo que hacen otros, sino de reflexionar sobre situaciones, hacer preguntas, identificar pasos, buscar respuestas a problemas tomando en cuenta el camino de resolución de otros” (p.8).**

El docente regular tiene una tarea muy importante y fundamental en la vida del estudiante con necesidades educativas especiales o con discapacidad; ya que debe ser innovador, poseedor de competencias profesionales, debe realizar un trabajo bidireccional que incluya tanto al estudiante como a los padres de familia

en dicho proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, ser un planificador, organizador y coordinador de los contenidos académicos que se utilizaran en el aula de clases y aplicar los ajustes razonables de acuerdo con las necesidades, limitaciones y a los estilos de aprendizaje que requiera cada estudiante; con la finalidad de lograr buenos objetivos académicos con el discente.

También añadido que el rol del docente regular consiste en la implementación de estrategias de enseñanza, uso de técnicas lúdicas, motivación de los alumnos a responsabilizarse por su propio aprendizaje a través del monitoreo y acompañamiento pedagógico, mediante el cual fomente situaciones diversas de aprendizaje en el aula de clases.

Muntaner, Rossello y De La Iglesia (2016, citado por Rivero, 2017), expresan que

**“Un docente debe estar dispuesto a asumir riesgos y ensayar nuevas formas de enseñanza; reflexionar sobre su propia práctica para transformarla, actualizarse permanentemente y valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional; realizar adaptaciones curriculares y educar en para la diversidad, el profesorado es la piedra angular en este proceso. Por eso es necesario incorporar en los centros la búsqueda de mejoras como la práctica cotidiana y común en la escuela, no como un hecho puntual y ocasional” (p.9).**

La esencia del argumento que plantean los autores anteriores es que se espera que el docente sea eficiente, democrático, comunicador, especialista en el aprendizaje, planificador de la enseñanza, mediador del aprendizaje, gestor del aula e innovador.

#### 2.1.4. Rol del docente de Educación Especial en la inclusión educativa

Para Meléndez (2020)

**“El educador especial es solo el experto en esos apoyos y servicios. Conclusión simple con la que muchos no estarán de acuerdo, ya que los**

**profesionales en este campo se ven también llamados a llevar a cabo evaluaciones, diagnósticos e interacciones personales, educativas, familiares, comunitarias y laborales, además de actualizaciones permanentes, investigaciones en diversos temas y movimientos de afiliación por los derechos de las personas con discapacidad” (p.4).**

El rol del docente de educación especial radica en determinar principalmente las necesidades y potencialidades que cada estudiante presente; para partir de allí a la realización de las adaptaciones y modificaciones, aprovechando los diferentes recursos didácticos, metodológicos, organizativos y tecnológicos; con la finalidad de contribuir al crecimiento humano y profesional del estudiante. Además, el docente de educación especial debe cumplir con las siguientes funciones: brindar una atención individualizada, orientar el rol del docente regular y su preparación para utilizar los recursos y apoyos en el aula de clases.

Meléndez (2020) expresa

**“Cuando los estudiantes que requieren apoyos educativos específicos cualquiera que sea la causa lleguen al centro educativo, deben ser recibidos por todos sus maestros, incluyendo al educador especial transformado en figura esencial de apoyo, para asegurarles una estadía educativa altamente exitosa. Lo que implica un trabajo hombro a hombro del educador ordinario con el educador especial, un trabajo respetuoso, solidario y de mutuo reconocimiento profesional” (p.9).**

Prácticamente lo que Meléndez señala es que tanto el docente regular como el de educación especial deben trabajar en conjunto por el bien del estudiante; ya que ambos se convierten en un mediador, encargados de elaborar materiales apropiados y de lograr la formación integral del estudiante. Por lo tanto, deben contar con las competencias necesarias para instruir, dar respuestas y soluciones a las necesidades educativas y a los diversos estilos de aprendizajes que presenten; con la finalidad de crear ambientes adecuados para integrar a los estudiantes en la diversidad.

#### 2.1.4.1. Rol en la escuela

“El rol de los educadores especiales también está entrar en diálogo con la familia y profesionales, sensibilizar y orientar acerca de la discapacidad, dar apoyos, estrategias, crear procesos inclusivos y espacios de participación” (Jaramillo, 2023, p.3). En otras palabras, Jaramillo sostiene que el docente de educación especial es un especialista que se encarga de reducir las barreras en el aprendizaje y brindar capacitaciones para los docentes regulares en cuanto a la metodología que se debe utilizar en cada caso.

#### 2.1.4.2. En el aula de clases

Ramírez (2021, citado por Jaramillo, 2023), señala que

**“Los educadores especiales debemos tener conocimientos sobre el aprendizaje, los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje y un concepto muy importante: la diversidad cognitiva, cultural y social, que no es simplemente reconocer que el otro aprende distinto, sino que hay diversos estilos cognitivos, culturales y sociales y que un educador especial debe tener en cuenta para poder hacer esas orientaciones, no solamente en el contexto del aula sino en otros contextos” (p.2).**

Rojas y Castro (2020) afirman

**“El profesor(a) de educación especial debe trabajar colaborativamente con el docente de aula regular, donde el aula es el contexto próximo de desarrollo. Este lugar es en el que se crean las experiencias y oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, colaborando y potenciando la labor del profesor(a) tutor(a). Se entiende, por tanto, que se debe establecer un trabajo de planificación articulado entre ambos profesionales, el cual contribuye a la eliminación de barreras” (p.6).**

Entre los roles que desempeña el educador especial debe brindar orientación sobre las adecuaciones a realizar, las técnicas, métodos y material didáctico en el

aula con el estudiante que se deben confeccionar para lograr un aprendizaje dinámico y sensibilizar a los compañeros, padres de familia de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales sobre la aceptación y apoyo que deben recibir.

#### 2.1.4.3. Con el alumno

El docente de educación especial debe confeccionar material didáctico, mantenerse en comunicación con el docente regular para conocer en qué área debe reforzar y brindar un acompañamiento pedagógico, realizar las adaptaciones curriculares individualizadas en caso de ser necesarias, elaborar informes iniciales y finales para ver el progreso que ha logrado el estudiante durante el año escolar, gestionar talleres de cuerdas para lograr la autoconfianza en los estudiantes; entrevistar al padre de familia de sus estudiantes con la finalidad de conocer los antecedentes, las habilidades y las necesidades que presenta su hijo y lograr desarrollar procesos inclusivos en lo laboral, educativo y social.

El docente de educación especial debe cumplir con funciones primordiales como observar la actitud, el comportamiento y el desenvolvimiento académico del estudiante para conocer en que necesidades se debe brindar mayor atención y seguimiento.

#### 2.1.5. Estrategias para la intervención inclusiva

Garzón (2015) afirma

**“Actualmente, hay una variedad de estrategias que los docentes pueden utilizar en sus aulas para atender a las características de sus alumnos y conseguir su inclusión en el sistema educativo, entre ellas, estrategias organizativas, didácticas, adaptación de actividades y agrupamientos de los alumnos” (p.8).**

### 2.1.5.1. Adaptaciones curriculares

Córdoba (1991, citado por Sabarrós 2016), expresa que cuando hablamos de adaptar la enseñanza o el currículo no nos referimos sólo al diseño de un programa que dé respuestas a niños con “necesidades especiales”, sino que nos referimos a un diseño del currículo en el cual tengan cabida todos los niños, tanto los que no presentan ningún problema como los que presentan algún problema en un momento determinado en su proceso de aprendizaje, así como los que presentan déficits, o los que son superdotados.

Sabarrós (2016) hace énfasis

**“Adaptar el currículo supone hacerlo asequible a todos los alumnos, y hablar de un currículo común no supone una contradicción con la atención a la diversidad. A pesar de hablar de un currículo único para todos, éste debe dejar margen a la adaptación y flexibilización de sus elementos, para dar una respuesta educativa adecuada y eficaz a todos. Esta respuesta se debe ir concretando en determinadas medidas de atención a la diversidad en los diferentes niveles curriculares2” (p.1).**

Una adaptación curricular debe llevarse a cabo siempre teniendo presente qué se enseñará, cuáles son los objetivos, los métodos más adecuados y los contenidos del currículo que deben adecuarse a las características de cada alumno, considerando una organización flexible del espacio y del tiempo tomando en cuenta las diferencias en el ritmo de aprendizaje y las dificultades. Por lo cual, entre uno de los métodos más utilizados dentro de las adaptaciones curriculares son: la enseñanza individualizada, el trabajo cooperativo, por proyectos y talleres y la tutoría entre iguales.

Sabarrós (2016) afirma

**“Adecuar la metodología implica también flexibilizar las actividades y experiencias de aprendizaje, los medios, los recursos, los apoyos, los espacios, los tiempos, los aspectos organizativos, el agrupamiento de los**

**alumnos, etc. Lo que ha de quedar claro es que no existe una metodología «ideal», sino que todo depende de las características y capacidades del alumno. Se aconseja partir de lo que los alumnos/as conocen y proponerles tareas al alcance de sus posibilidades” (p.2).**

#### 2.1.5.2. Metodologías de enseñanza

Fernández (2010, citado por Guerra, 2018), expresa

**“Que las estrategias y prácticas educativas efectivas para la inclusión educativa de las necesidades educativas especiales, destaca la diversificación curricular, el acompañamiento escolar para el mejoramiento de las expectativas de los estudiantes, además del empleo de planes compensatorios donde se han de integrar servicios, asesorías, acciones y medidas que deben ser puestas a disposición de todo el sistema educativo para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en cualquier momento de su vida” (p.11).**

Las metodologías de enseñanzas se refieren a las estrategias, acciones organizadas y planificadas por el docente para el logro de los aprendizajes y de los objetivos planteados. En la cual, se busca que el proceso de enseñanza-aprendizaje se de con mayor motivación, comprensión y participación por parte de los estudiantes; a través de clases o lecciones, prácticas de laboratorios, tutorías o apoyo técnico, resolución de ejercicios y de aprendizaje por repetición.

#### 2.1.5.3. Apoyos y recursos.

Ainscow (2002, citado por Guerra, 2018) “señala que apoyo son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado” (p.7).

En otras palabras, Guerra sostiene que los apoyos son estrategias y recursos que promueven el desarrollo, la educación y el bienestar personal, así como el mejoramiento del funcionamiento del individuo.

Triana (2011, citado por Guerra, 2018) expresa que

**“Los apoyos permiten acceder a los recursos, a la información y a las relaciones propias del contexto escolar, y potencian la participación, por parte de los estudiantes, en las tareas escolares, hogareñas y en la comunidad al facilitar, así, niveles de desarrollo personal” (p.12).**

Guerra (2018) hace énfasis

**“Los recursos son elementos mediadores de diferentes tipos, son más específicos y se revelan en el modo de actuación profesional, el estilo de enseñanza del docente y el funcionamiento general del estudiante con necesidades educativas especiales. Pueden ser organizados en forma de apoyos para auxiliar la tarea del docente y para su auto-transformación y desarrollo al apropiarse de ellos, enriquecerlos y recrearlos como herramienta de trabajo y de mejoramiento humano y profesional. Ambos favorecen las buenas prácticas educativas: los apoyos tienen mayor nivel de generalidad mientras que los recursos son más específicos” (p.13).**

Guerra (2018) hace énfasis

**“En resumen, al establecer la relación entre los sistemas de apoyo y los recursos, es importante precisar que el apoyo es un soporte generalizador que engloba ayudas estructuradas en tipos, niveles y formas; pueden ser diseñados y configurarse a través de programas, estrategias y guías. El recurso se desarrolla, se crea y se enriquece desde la individualidad de los estudiantes y la generalidad del grupo” (p.13).**

Los apoyos y recursos estimulan las potencialidades de los alumnos y en los que presentan limitaciones en su desarrollo favorecen el máximo nivel de independencia y de autonomía en ellos. Por lo que a continuación se menciona que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) desempeñan un

papel fundamental en la inclusión; ya que brindan ambientes de formación incluyentes entre todos los estudiantes, sus docentes y la comunidad educativa en general.

Watts y Lee (2017) afirman

**“Las TIC son herramientas que promueven factores de equidad, pertinencia e inclusión educativa en los ambientes de aprendizaje escolar y favorecen el desarrollo de habilidades como razonar, inferir, interpretar, argumentar, proponer, modelar, tomar decisiones, resolver problemas, entre otros. Por tanto, su uso como mediadores del aprendizaje, incluso en personas en situación de discapacidad, es fundamental para alcanzar el propósito de calidad educativa” (p.4).**

Watts y Lee (2017) afirman

**“El rol docente cambia hacia un enfoque centrado en el estudiante y sus necesidades, por lo que se hace necesario el uso de las TIC como herramientas que permitan el desarrollo de competencias, con un enfoque personalizado y a su vez colaborativo. Todo esto mediado a través de entornos de aprendizaje interactivos y adaptativos, especialmente si tenemos en cuenta el uso, cada vez más frecuente, de las nuevas tecnologías en el aula” (p.4)**

La teoría de Watts y Lee es muy acertada ya que estudios recientes han mostrado que las TIC son de gran beneficio en la inclusión, puesto que gracias a estas estrategias tecnológicas se sienten más cómodos al momento de desempeñar cualquier actividad.

## 2.2. Inclusión educativa

### 2.2.1. Definición de inclusión educativa

Para Serrato y García (2014)

**“Se define como el proceso que permite responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de una mayor participación en el aprendizaje, lo cual tendría como resultado la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto implica la realización de diversos cambios en cuanto a contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en la educación, para brindar respuestas apropiadas a las necesidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos y para permitir que estos y la planta docente perciban a la diversidad como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p.5).**

La esencia de este argumento radica en que la inclusión educativa debe adaptarse a las condiciones que presente la población estudiantil, considerando sus características, intereses, motivaciones para lograr una plena participación y aprendizaje.

UNESCO (2005, citado por Marchesi, Blanco y Hernández, 2021), expresa que la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. En otras palabras, Marchesi, Blanco y Hernández sostiene que la inclusión educativa busca lograr la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con énfasis en aquellos que son excluidos del proceso de enseñanza – aprendizaje, en especial a los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales; con la finalidad de lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. Por lo que es recomendable atender las necesidades de aprendizaje y tomar medidas para garantizar la igualdad de acceso a la educación.

Llançavil y Lagos (2016, citado por Ponce y Barcia 2020), expresan que

**“La educación inclusiva es acogida como un proceso de consideración objetiva de las necesidades de alumnos y alumnas, con la finalidad de estimulación que motive a la creación de actividades que ofrezcan las posibilidades y oportunidades para su participación interviniendo con los procesos de enseñanza” (p.4).**

“La educación inclusiva constituye un proyecto que propone construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo, por tanto, su implementación en el contexto escolar es una tarea titánica” (Watts y Lee, 2017, p.3).

#### 2.2.2. Marco legal de la inclusión educativa en Panamá

Aguirre y Castillo (2014) hacen énfasis

**“El ente rector del sector educativo Ministerio de Educación (MEDUCA), para el año 1989 reconoce la permanencia de las aulas especiales de integración en las escuelas, esto le dio carácter legal a la inclusión educativa y a la vez un logro de integración de las personas discapacitadas. Luego, en el año 2001, se crea un Manual de Procedimiento de MEDUCA para establecer los procedimientos que garantizan el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad” (p.2).**

#### 2.2.3. Principios de la inclusión educativa

“En el principio de normalización, en donde se busca que todos los niños tengan derecho a la educación, sin necesidad de apartarlos en otras instituciones” (Calderón, 2012, p.4). Básicamente lo que el autor señala es que el principio de normalización se refiere a que todas las personas con una discapacidad poseen el derecho de llevar una vida normal e inclusiva en la medida de lo posible.

Dentro de los principios de la inclusión educativa el sistema educativo debe ser flexible, en donde se adapten las metodologías y estrategias de aprendizaje innovadoras a utilizar con el estudiante, siempre tomando en cuenta las necesidades, el contexto, los diversos ritmos y estilos de aprendizaje en que se encuentren los estudiantes, con el fin de identificar, minimizar las barreras de aprendizaje y lograr la participación bajo los principios de equidad e igualdad. Además, los principios buscan reconocer, respetar y valorar las cualidades y diferencias de los alumnos impulsando la participación a través del trabajo en grupo, colaborativo y cooperativo.

El principio de la Escuela Inclusiva (E.I.) “alude fundamentalmente al respeto y reconocimiento de la diferencia en los escolares para orientar las acciones a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad” (Calderón, 2012, p.9).

Entre otros de los principios fundamentales en la educación inclusiva se menciona el principio de regionalización que garantiza el pleno acceso de todos los niños (as) a la educación en la comunidad en donde cada individuo es percibido como tal. También hacemos mención del principio de indivisibilidad o de integración en donde todo niño con una discapacidad es tenido en cuenta en el proceso de educación inclusiva y participa en él en la medida de sus posibilidades, teniendo en cuenta que el proceso de integración debe aplicarse de diversas formas para lograr una educación inclusiva significativa.

Para finalizar, en todo centro educativo se debe tomar en cuenta los principios de: accesibilidad, humanidad, enfoque individual y personal, socialización, apoyo psicológico, médico y pedagógico; para lograr un desarrollo inclusivo del proceso de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias.

#### 2.2.4. Modalidades de inclusión educativa

Las modalidades de inclusión buscan la inclusión y la igualdad de oportunidades de los estudiantes con necesidades educativas y con discapacidad.

##### 2.2.4.1. Modalidad total

Mejía (2022) hace énfasis

**“Es aquella en la cual el estudiante es incluido en un aula y el docente regular le imparte todas las asignaturas, académicas o no académicas, ofreciéndole siempre al estudiante las adecuaciones curriculares que él necesita según su condición y donde el docente especializado solamente brinda un seguimiento a su desarrollo. Para ser parte de esta modalidad el alumno debe tener competencias como buena conducta, sistema de comunicación y destrezas adaptativas desarrolladas” (p.29).**

El comentario de Mejía se refiere a que la modalidad total se refiere a la escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna; en la cual en esta modalidad se acepta al estudiante con sus diferencias.

##### 2.2.4.2. Modalidad parcial

Mejía (2022) expresa

**“Inclusión parcial, por otro lado, esta ocurre cuando el estudiante con discapacidad asiste al aula regular para las clases de las asignaturas no académicas y en el caso de las académicas asiste al aula especial ya que requiere más del apoyo del docente especializado para la realización de algunas actividades como, por ejemplo, las evaluativas” (p.30).**

### 2.2.4.3. Modalidad Aula Especial

Mejía (2022) afirma

**“El aula especial es el sitio idóneo para que las personas con discapacidad puedan desarrollar las destrezas adaptativas necesarias para ser incluidos dentro de un aula regular. De no poder ser así, el estudiante se mantiene dentro del aula especial donde el docente especializado le imparte los aprendizajes. El aula especial se puede encontrar tanto en instituciones a fines de las personas con discapacidad como en centros escolares regulares. En el contexto panameño se cuenta con el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) quien es el ente rector de la educación para las personas con discapacidad” (p.28).**

Mejía (2022) expresa

**“Con un aula especial pensado en ellos se tiene como objetivo atender cada una de sus necesidades individuales que puedan tener, a través de adecuaciones curriculares y de metodologías según la discapacidad del alumno, y con ayuda del equipo interdisciplinario lograr en esos estudiantes las competencias para su presente y futuro, pero además se refuerzan y trabajan algunas áreas del conocimiento y del desarrollo en conjunto con todos los estudiantes. Algunas de las necesidades individuales se pueden encontrar en el lenguaje donde es necesario intervenir con un Sistema Aumentativo o Alternativo de Comunicación, también se puede dar el caso de las adecuaciones a través del Sistema Braille para las personas con discapacidad visual o Lengua de Señas para las personas sordas. Entre las actividades trabajadas en conjunto se encuentran los contenidos curriculares y las actividades lúdicas” (p.28).**

Las aulas especiales son espacios en donde se atienden a alumnos con necesidades educativas especiales permanentes que requieren de mayor apoyo en todas las áreas del currículo, en la cual se deben trabajar las áreas habilitadoras, con la finalidad de velar por su integridad y por su autonomía personal.

## 2.2.5. Barreras encontradas en inclusión educativa

Romero y Lauretti (2006, citado por Viera y Zeballos 2014) expresan

**“En su estudio realizado expresan que algunas de las barreras más frecuentes son la falta de adaptaciones arquitectónicas, el sentimiento por parte de los maestros de no tener una formación acorde para afrontar este tipo de situaciones y las dificultades para un apoyo continuo por parte de la familia” (p.11).**

Las barreras educativas se refieren a todo aquello que impide o dificulta el desenvolvimiento, la participación del estudiante y el desarrollo inclusivo. Por lo cual todo docente debe poseer una formación académica de calidad en donde conozca y ponga en práctica los recursos y estrategias, tomando en consideración las habilidades, destrezas y necesidades educativas que presente el discente en el aula de clases.

Entre las barreras que limitan los aprendizajes y la participación de los estudiantes puedo mencionar que muchas veces los educadores no poseen la formación adecuada para abordar las necesidades individuales que presentan los estudiantes de inclusión, el diseño curricular y los sistemas de evaluación no se adecuan de acuerdo a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, sino que se planifican y se organizan las clases de manera general para todos los estudiantes; sin importar la necesidad que los alumnos presenten. Además, la ausencia de recursos técnicos – pedagógicos que refuercen y brinden apoyos para facilitar el aprendizaje de la diversidad estudiantil.

Garzón (2015) expresa

**“Hay factores que influyen en el éxito o fracaso de modelos inclusivos en los centros educativos, entre ellos, las actitudes del profesorado hacia la inclusión de personas con discapacidad en las aulas ordinarias y el desarrollo de estrategias educativas inclusivas por parte del profesorado en las que participen todos los alumnos. Estas actitudes pueden constituir una**

**barrera o un facilitador para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y repercuten en la utilización, por parte de los docentes, de un mayor uso de estrategias inclusivas” (p.5).**

## **CAPÍTULO III**

## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. Diseño de investigación y tipo de estudio

El diseño de la investigación responde a una investigación no experimental; puesto que datos fueron recopilados en un momento determinado.

Sampieri (2003) afirma

**‘El diseño no experimental se divide tomando en cuenta el tiempo durante se recolectan los datos, estos son diseños Transversales, donde se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito es describir variables y sus incidencias de interrelación en un momento dado, y el diseño Longitudinal, donde se recolectan datos a través del tiempo en punto o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y sus consecuencias’ (p.31).**

El diseño no experimental es aquel donde no se manipulan las variables, pero se observan los datos recabados de manera natural para luego analizarlo.

El tipo de estudio es descriptivo, según Sampieri, Fernández y Baptista (2003) señalan que: “La investigación descriptiva busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p.1).

### 3.2. Población o Universo

**La población** está constituida por todos los docentes de secundaria de media académica del Instituto General Tomás Herrera. Es un colegio público, ubicado en el corregimiento de Río Hato, distrito de Antón, provincia de Coclé, el cual imparte Bachiller en Ciencia.

## **Sujeto o grupo estudio**

El grupo estudio está conformado por 15 docentes del Instituto General Tomás Herrera de Río Hato de la provincia de Coclé, con un total de 113 estudiantes y de ellos 10 son del programa de inclusión.

## **Tipo de muestra estadística**

El tipo de muestreo fue realizado a los docentes en el Instituto General Tomás Herrera de la Provincia de Coclé. La recolección de datos de los docentes encuestados se efectuó el día 28 de Junio del 2024.

### 3.3. Variables

#### **Variable independiente: Intervención docente**

Definición Conceptual:

Marcelo (1994, citado por Quesada, 2021), expresa

**“Que la intervención docente hace referencia a la interacción entre un formador y un formado, en la cual se intercambian una serie de conocimientos en los que ambos están interesados y comprometidos, para la consecución de una serie de objetivos que cumplir” (p.3).**

Definición Operacional:

Será medida a través de la información de conocimientos que posee el docente regular en la intervención de atención a la población con necesidades educativas especiales tanto permanentes como transitorias y el dominio de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

- Conocimiento del docente de intervención educativa por parte del docente.
- Dominio de estrategias didácticas de intervención docente.

- Formación en materia de capacitación.

### **Variable dependiente: Inclusión educativa**

Definición Conceptual:

Castillo (2015) hace énfasis

**“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades educativas de la población estudiantil y enriquecer la calidad de la educación para todos, mediante la participación activa en el transcurso de su formación, con un currículum flexible, respeto a la singularidad y una planificación personalizada. De esta manera, la educación inclusiva brinda respuestas de calidad al amplio espectro de las características particulares de aprendizaje” (p.9-10).**

Definición Operacional:

Será medida a través de los conocimientos del docente en materia de educación inclusiva como las modalidades de inclusión, realización de ajustes razonables en lo académico.

- Significado de inclusión educativa.
- Modalidades de inclusión: aula especial, inclusión parcial e inclusión total.
- Ajustes razonables o adecuaciones curriculares: no significativos y significativos.
- Actividades registradas que reúnan datos de estudiantes de inclusión educativa.

### 3.4. Instrumentos, técnicas de recolección de datos y/o materiales

Los instrumentos básicos que se utilizarán para recabar la información serán:

- El cuestionario de tipo Likert para medir conocimiento de los docentes sobre inclusión educativa.
- Cuestionario tipo Likert para medir conocimiento en materia de intervención educativa en programas de inclusión.
- Entrevista al director.

### 3.5. Procedimiento

Etapa I: Familiarización con el Tema: Constituye el proceso de planificación y elaboración del diseño de la investigación, de definir algunos requerimientos técnicos y de allanar fortalezas y debilidades de la investigación.

Etapa II: Revisión de la Literatura: Aquí se considera una exhaustiva revisión de la fundamentación teórica y conceptual de las variables seleccionadas.

Etapa III: Diseño de la Propuesta: Constituye la elaboración del proyecto según el cronograma establecido, en donde se capacitará a los docentes que conforman la planta del Instituto General Tomás Herrera.

Etapa IV: Pilotaje de la Propuesta: elaboración de un programa de capacitación debe ser confiable y producir resultados consistentes y coherentes, es decir en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales.

Etapa V: Validación de los Instrumentos: En esta fase se estructuran los principales atributos para la medición, con criterios de claridad, objetividad, actualidad, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherente, entre otros.

Etapa VI: Intervención de la Propuesta: Se aplicará la inducción (capacitación) a los docentes en temas de inclusión educativa, necesidades educativas especiales, atención individualizada y ajustes razonables.

Etapa VII: Recolección y Análisis de los Resultados: Los resultados obtenidos permitirán contrastar los antecedentes y las bases teóricas, al igual que la hipótesis planteada.

Etapa VIII: Validación social de la Propuesta: En esta última fase se pretende validar la propuesta por representar una necesidad educativa que da respuesta a un segmento marginado de la población.

## **CAPÍTULO IV**

## **CAPITULO IV: PROPUESTA DE INTERVECION**

CAPACITACIÓN A DOCENTES REGULARES EN MATERIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA, DE LA POBLACIÓN 10°, 11° Y 12° DEL INSTITUTO GENERAL TOMÁS HERRERA, COCLÉ.

### 1.1 Introducción

La presente propuesta de intervención pretende ofrecer al profesorado de los niveles de 10°, 11° y 12° una capacitación para fomentar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales tanto permanentes como transitorias; ya que se ha observado que algunos docentes presentan falta de conocimiento de la comprensión de los principios de inclusión, no se adaptan a algunas metodologías de enseñanza, ajustes razonables y a las evaluaciones de los alumnos y cada una de las necesidades de los estudiantes, tienen poca experiencia en el manejo de los recursos didácticos, para brindarle atención a las limitaciones de la población y atender la diversidad y cada una de sus limitaciones. La población de docentes regulares a capacitar hace un total de 16 docentes que imparten las asignaturas académicas en el Instituto General Tomás Herrera.

La propuesta de intervención más que todo se basa en la necesidad de permitir identificar las necesidades de cada docente regular en materia de inclusión educativa, igualmente que este diseño de capacitación sea un diseño efectivo que responda al desarrollo de las competencias del docente de inclusión. Por lo tanto, se evaluará el impacto que tiene la capacitación en las prácticas de desarrollo al docente de la atención y el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales tanto permanentes como transitorias; con la finalidad que el docente ponga en prácticas las diversas estrategias de atención que utilizara con los estudiantes en modalidad total para así lograr un proceso de enseñanza, aprendizaje eficaz, motivador, accesible e integrador.

Además, la propuesta de intervención busca promover la educación inclusiva, puesto que brinda calidad de educación a los estudiantes, sin importar las características o las condiciones individuales que cada estudiante presente, de igual forma la capacitación docente tiene un factor importante para ellos, porque garantiza el éxito de la educación inclusiva a los alumnos que forman parte del programa de inclusión educativa del Instituto General Tomás Herrera. Por lo cual, yo Jeniffer Juárez estudiante de la maestría en Educación Especial me comprometo a desarrollar esta propuesta de intervención que consiste en aprender e implementar las practicas inclusivas en las aulas, en la cual se involucre al director principalmente para que organice la logística en el colegio y a los docentes para que estén anuente de las sesiones de capacitaciones que se impartirán.

Por lo tanto, el profesor (a) debe poseer una formación y flexibilidad para poder atender a todo tipo de alumnos en el mismo entorno. Por lo que en algunas ocasiones carecen de los recursos adecuados o se sienten inseguros ante las exigencias que requiere la atención de un alumnado muy diverso. Este trabajo pretende brindar una ayuda a los docentes de aula regular para lograr una educación inclusiva que involucre a todos los estudiantes con NEE y con discapacidad que forman parte de la planta educativa del Instituto.

## 1.2 Justificación

Ainscow (2012, citado por Goikoetxandia, 2015), expresan que son muchos los retos a los que se enfrenta la escuela hoy en día, pero quizás uno de sus objetivos prioritarios sea el de transformar el aula ordinaria de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

UNESCO (1994, citado por Goikoetxandia, 2015) “hacen énfasis que se aboga, por tanto, por una escuela inclusiva donde se proporcione una educación de

calidad para todos sus alumnos y alumnas por igual y se combatan actitudes discriminatorias” (p.6).

Por lo tanto, esta propuesta de intervención se fundamenta bajo las bases legales y normativas que establecen las siguientes leyes:

- Ley N°42 del 27 de agosto de 1999 por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Esta ley reconoce el derecho de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones de calidad de vida, oportunidades, derechos y deberes, que el resto de la sociedad, con miras a su realización personal y total integración social. También se declaran de interés social, la asistencia y tutela necesarias para las personas que presenten una disminución profunda de sus facultades. Además, establecen bases para la eliminación de barreras lo que permite un sistema educativo flexible, accesible e inclusivo.
- La política nacional de educación inclusiva del Ministerio de Educación (año 2016 – 2021). El Ministerio de Educación establece lineamientos estratégicos para que se dé un buen desarrollo de la educación inclusiva en Panamá. El objetivo de esta es crear un sistema educativo que garantice el derecho a la educación de calidad de las personas sin importar las condiciones y las características que los estudiantes presenten.
- Decreto ejecutivo 380 del año 2006 refleja aspectos relevantes como la creación de unidades de Educación Especial en escuelas regulares, los roles y las responsabilidades que tienen todas las personas o los actores involucrados en educación inclusiva, el seguimiento de las acciones de educación inclusiva, es decir que mecanismos se utilizan en la elaboración y aplicación de planes educativos como el PEI, los recursos de apoyos que se brindan en las escuelas inclusivas.
- Capacitar a los docentes regulares del Instituto General Tomás Herrera será de gran importancia porque les permitirá estar al tanto de las mejores prácticas

pedagógicas, incorporar enfoques innovadores y mejorar sus propias competencias profesionales en materia de educación inclusiva. Además, posibilita la inclusión, el compromiso y la empatía, el conocimiento académico para el trabajo con los jóvenes en edades de 15 a 18 años con necesidades educativas especiales tanto permanentes como transitorias.

Con esta propuesta de intervención se prevé beneficiar principalmente al estudiante con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias, luego al docente regular, el cual dispondrá de conocimientos y prácticas pedagógicas adecuadas con relación a inclusión educativa y por último a todo el centro educativo pues propiciará que el Instituto General Tomás Herrera, se convierta en un centro educativo inclusivo y accesible.

### 1.3 Objetivos de la propuesta

#### 1.3.1 Objetivo general

Fortalecer las competencias del personal docente del Instituto General Tomás Herrera en materia de intervención inclusiva para promover la participación activa y el aprendizaje de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- Fortalecer los conocimientos de los docentes sobre los principios y fundamentos de la educación inclusiva.
- Facilitar a los docentes herramientas y estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de las diversas metodologías y evaluación de cada una de las necesidades de los alumnos.
- Capacitar a los docentes regulares en el manejo de estrategias y recursos didácticos de enseñanza para la atención en el aula, con la finalidad de

fomentar el trabajo en equipo entre el docente regular y el docente de educación especial.

#### 1.4 Descripción de la propuesta

El proyecto de intervención educativa en materia inclusiva se desarrollará mediante una capacitación de recomendaciones de acompañamiento y asesoría para que el docente pueda desarrollar sus actividades dentro del aula de clases, las cuales serán llevadas a cabo en cinco (5) sesiones de lunes a viernes en horario de 1:00 - 3:00 pm que involucraran 2 horas.

Cuadro 1. Planificación semanal de sesiones de capacitación.

| <b>Competencias que se requieren en las sesiones de capacitación</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Comprometerse con la inclusión educativa.</li><li>• Capacitarse en temas de necesidades educativas especiales tanto permanentes como transitorias.</li><li>• Organizar y planificar las actividades, de acuerdo con los diversos estilos de aprendizaje, mediante nuevas tecnologías.</li><li>• Ser tolerante ante las dificultades que se presenten.</li></ul> |

Cuadro 2. Sesión 1: Introducción a la educación inclusiva

| Primera Sesión – Día 1: Lunes  |   |
|--|---|
| Título: Introducción a la educación inclusiva.   |   |
| Hora: 1:00 – 3:00 pm   |   |
| Duración: 2 horas  |   |
| Participantes: docentes regulares.   |   |
| Facilitador: docente de Educación Especial.  |   |
| Contenido  | Objetivos   |
| <p><b>1. Concepto de Educación Inclusiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definición y principios fundamentales de la educación inclusiva.</li> <li>Diferencias entre integración, segregación e inclusión educativa.</li> <li>Importancia de la educación inclusiva para una sociedad justa y equitativa.</li> </ul> <p><b>2. Beneficios de la Educación Inclusiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para los estudiantes con o sin discapacidad: desarrollo académico, social y personal.</li> <li>Para la comunidad educativa: creación de un ambiente de aprendizaje más positivo y enriquecedor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender el concepto de educación inclusiva.</li> <li>Conocer los principios y valores de la educación inclusiva.</li> <li>Enunciar los fundamentos y las bases legales que rigen la educación inclusiva en Panamá.</li> <li>Valorar la importancia de la educación inclusiva de todos los estudiantes.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la sociedad en general: promoción de la diversidad, la tolerancia y el respeto.</li> </ul> <p><b>3. Bases legales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley N°42 del 27 de agosto de 1999.</li> <li>• Política nacional de educación inclusiva del Ministerio de Educación (año 2016 – 2021).</li> <li>• Decreto ejecutivo 380 del año 2006.</li> </ul>   |  |
| <p>Actividades por realizar</p> <p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en lluvia de ideas sobre el concepto de educación inclusiva.</li> <li>• Observa el video: Inclusión y educación: todos, sin excepción.</li> </ul> <p>Link del video: <a href="https://youtu.be/-2-F0KK1C_k?si=-0M4vF5XeBQL2r19">https://youtu.be/-2-F0KK1C_k?si=-0M4vF5XeBQL2r19</a></p> <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición del facilitador sobre la educación inclusiva, importancia y ley N°42 del 27 de agosto de 1999 a través de un PPT y trípticos que serán punto de apoyo y referencia para documentarse sobre el tema.</li> <li>• Lee de forma grupal artículo facilitado en copias del tema: “la educación inclusiva en Panamá”.</li> <li>• Participa de una discusión grupal sobre la importancia de la educación inclusiva.</li> </ul> |  |

## Cierre

- Realiza mapa conceptual sobre las Bases Legales de la Educación Inclusiva, utilizando cartulina o papel periódico, pilotos, resaltadores y otros materiales didácticos otorgados por el facilitador.

## Materiales y recursos

- Hojas blancas
- Bolígrafos
- Cartulina o papel periódico
- Marcadores o resaltadores
- Video, PPT (Diapositivas)
- Trípticos
- Documentos en formatos pdf.

Cuadro 3. Sesión 2: Barreras que se presentan en la inclusión educativa

| Segunda Sesión – Día 2: Martes   |  |
|--|--|
| Título: Barreras presentadas en la inclusión en el aula o en las escuelas.   |  |
| <p>Hora: 1:00 – 3:00 pm</p> <p>Duración: 2 horas</p> <p>Participantes: docentes regulares.</p> <p>Facilitador: docente de Educación Especial.</p>  |  |
| Contenido  | Objetivos  |
| <p><b>1. Concepto de barreras para el desarrollo de la inclusión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de barreras educativas.</li> <li>• Buenas prácticas para atender a la diversidad en las aulas.</li> </ul> <p><b>2. Barreras que limitan los aprendizajes y la participación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas.</li> <li>• Escases de recursos.</li> <li>• El insulto y el rechazo.</li> <li>• La exclusión (la minusvaloración y el desprecio).</li> <li>• La falta de adaptaciones arquitectónicas</li> <li>• Dificultades para un apoyo continuo por parte de la familia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir en que consiste el concepto de barreras en la inclusión educativa.</li> <li>• Nombrar las barreras que limitan los aprendizajes y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.</li> <li>• Enunciar los factores que influyen en el éxito o fracaso de modelos inclusivos.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los sistemas de evaluación no se adecuan de acuerdo a los estilos de aprendizaje de cada estudiante.</li> </ul> <p><b>3. Factores que influyen en el éxito o fracaso inclusivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud del profesorado frente a la inclusión de personas con discapacidad en las aulas ordinarias.</li> <li>• Estrategias educativas inclusivas.</li> </ul>   |  |
| <p>Actividades por realizar</p> <p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa de preguntas exploratorias acerca de las barreras para la inclusión que se presentan en el centro educativo.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- ¿Cuáles son las barreras más frecuentes encontradas en inclusión educativa?</li> <li>2- ¿A qué se refieren las barreras educativas?</li> <li>3- ¿Qué elementos dificultan el proceso de inclusión en la escuela?</li> <li>4- ¿Qué dificultades se presentan para lograr una verdadera inclusión educativa?</li> </ol> <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición del facilitador, mediante presentación en Canvas, acerca de las diversas barreras que limitan los aprendizajes y la participación que influyen en el éxito o fracaso inclusivo.</li> <li>• Confecciona de manera grupal un mapa mental, utilizando la herramienta tecnológica de CmapTools sobre el contenido explicado en Canva en la Sesión N°2 por el facilitador.</li> </ul> |  |

## Cierre

- Sustenta en grupo de tres (3) participantes el mapa mental de las barreras que influyen en la inclusión educativa.
- Realiza mediante una dinámica una reflexión individual sobre los aprendizajes obtenidos en la capacitación durante el día.

## Materiales y recursos

- Cartillas con preguntas.
- Presentación en Canvas
- Aplicación tecnológica: "CmapTools"
- Proyector
- Marcadores de diversos colores

Cuadro 4. Sesión 3: Estrategias y metodologías para las N.E.E.

| Tercera Sesión – Día 3: Miércoles  |  |
|--|--|
| Título: Estrategias y metodologías para la atención de la población con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.  |  |
| <p>Hora: 1:00 – 3:00 pm</p> <p>Duración: 2 horas</p> <p>Participantes: docentes regulares.</p> <p>Facilitador: docente de Educación Especial.</p>  |  |
| Contenido  | Objetivos  |
| <p>1. Concepto de metodología</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos por utilizar</li> <li>• Objetivos y finalidades</li> </ul> <p>2. Tipos de apoyos y recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de apoyo</li> <li>• Beneficios de las estrategias</li> <li>• Estrategias docentes para emplear en el aula de clases, de acuerdo a las características de cada estudiante.</li> <li>• Estrategias organizativas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer que implica adecuar la metodología.</li> <li>• Reconocer claramente los apoyos y recursos adecuados de acuerdo con los diversos estilos de aprendizaje.</li> <li>• Identificar los elementos que deben estar siempre presentes en una adaptación curricular.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias didácticas</li> <li>• Estrategias de adaptación de actividades.</li> <li>• Estrategias de agrupamientos de los alumnos.</li> </ul> <p>3. Elementos presentes en una adaptación curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos del currículo</li> <li>• Objetivos</li> <li>• Características de cada alumno (Discapacidad – Necesidades educativas especiales).</li> <li>• Diferencias en el ritmo de aprendizaje</li> </ul> <p>4. Métodos adecuados utilizados dentro de las adaptaciones curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza individualizada</li> <li>• Trabajo cooperativo</li> <li>• Trabajo por proyectos</li> <li>• Talleres</li> <li>• Tutoría entre iguales</li> </ul> |  |
| <p>Actividades por realizar</p>  |  |
| <p>Inicio</p>  |  |

- Observa el video: “Estrategias metodológicas para Discapacidad Intelectual”.

Link del video: <https://youtu.be/G5dFOWRreP8?si=Liki8EOfV58R3YhJ>

#### Desarrollo

- Investiga en internet un artículo científico acerca de recursos, apoyos o metodologías que el docente emplea en el aula de clase con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Elabora un cuadro sinóptico del recurso, apoyo o metodología que llamo más su atención al momento de leer el artículo científico.

#### Cierre:

- Expone el cuadro sinóptico realizado mediante Power Point sobre el recurso, apoyo o metodología que llamo su atención.

#### Materiales y recursos

- Video de estrategias metodológicas
- Web (internet – artículo científico)
- Computadora o dispositivos móviles
- PPT
- Canva u otra aplicación tecnológica

Cuadro 5. Sesión 4: Adecuaciones curriculares para el manejo del docente

| Cuarta Sesión – Día 4: Jueves   |  |
|---|--|
| Título: Adecuaciones curriculares y ajustes razonables que el docente debe conocer para realizar.   |  |
| <p>Hora: 1:00 – 3:00 pm</p> <p>Duración: 2 horas</p> <p>Participantes: docentes regulares.</p> <p>Facilitador: docente de Educación Especial.</p>   |  |
| Contenido   | Objetivos  |
| <p>1. Concepto de adecuaciones curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías de enseñanza</li> <li>• Actividades de aprendizaje</li> <li>• Organización del espacio escolar</li> <li>• Materiales didácticos</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Procedimientos de evaluación</li> <li>• Propósitos de cada grado escolar</li> </ul> <p>2. Tipos de adaptaciones curriculares</p> <p>2.1. De acceso al currículo</p> <p>2.1.1. De acceso físico</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el concepto de adecuaciones curriculares.</li> <li>• Identifica en qué momento se emplean las adecuaciones curriculares significativas, no significativas y de acceso.</li> <li>• Valora la importancia de los ajustes razonables en la vida del estudiante con necesidades educativas especiales.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos: espaciales, materiales y personales.</li> </ul> <p>2.1.2. De acceso a la comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudas técnicas</li> <li>• Sistemas complementarios</li> <li>• Sistemas Alternativos</li> </ul> <p>2.2. Curriculares</p> <p>2.2.1. No significativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificación de estrategias, actividades, tiempos y metodologías.</li> </ul> <p>2.2.2. Significativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificación de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y criterios de promoción.</li> </ul> <p>3. Ajustes razonables</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de ajustes razonables</li> <li>• Importancia</li> <li>• Beneficios</li> </ul> |  |
| <p>Actividades por realizar</p>   |  |
| <p>Inicio</p>   |  |

- Participa de una oración inicial de la clase.
- Observa el video: ¿Qué son los ajustes razonables?

Link del video: [https://youtu.be/iSwGUkSjGgs?si=CNZ1ppaqlw\\_6\\_SoE](https://youtu.be/iSwGUkSjGgs?si=CNZ1ppaqlw_6_SoE)

Desarrollo:

- Interpreta y comenta sobre lo observado en el video “¿Qué son los ajustes razonables”
- Explicación del facilitador a través de presentaciones en Canva sobre el concepto, sugerencias y ventajas de los ajustes razonables.
- Participa de una discusión dialogada acerca del concepto y de la importancia de los ajustes razonables.

Cierre

- Analiza un estudio de caso facilitado por el facilitador en el cual realices las adecuaciones curriculares que amerite la situación del caso.

#### Materiales y recursos

- Video
- Presentaciones en Canva
- Hojas (estudio de caso)

Cuadro 6. Sesión 5: Participación activa de los estudiantes de N.E.E.

| Quinta Sesión – Día 5: Viernes  |   |
|---|---|
| Título: Participación activa de los estudiantes de necesidades educativas especiales en el aula.  |   |
| <p>Hora: 1:00 – 3:00 pm</p> <p>Duración: 2 horas</p> <p>Participantes: docentes regulares.</p> <p>Facilitador: docente de Educación Especial.</p>   |   |
| Contenido   | Objetivos   |
| <p>1. Temas de atención educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto y aceptación</li> <li>• Conocimiento específico de cada caso de los estudiantes.</li> <li>• Situación familiar en que se desarrolla cada alumno</li> </ul> <p>2. Apoyo del docente especial al docente regular en el aula de clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoreo en el aula regular para darle seguimiento al alumno.</li> <li>• Confección de material didáctico.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar a los docentes regulares en temas de atención educativa.</li> <li>• Brindar una atención educativa de calidad a la población de estudiantes con necesidades educativas especiales del centro escolar.</li> <li>• Eliminar las barreras de accesibilidad que inhiban la participación plena de los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales.</li> <li>• Proporcionar recomendaciones para la elaboración de ajustes razonables.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concienciar a los compañeros, padre de familia de los alumnos con NEE sobre la aceptación y apoyo.</li> <li>• Orientar al padre del alumno con NEE sobre su rol en el proceso de inclusión educativa.</li> </ul> <p>3. Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo y ritmo de aprendizaje</li> <li>• Atención individualizada</li> <li>• Revisiones periódicas constantes.</li> </ul>  |  |
| <p>Actividades por realizar</p> <p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución de la dinámica “Rollo de papel higiénico”</li> <li>• Observa el video: “Acompañamiento Pedagógico para el Desarrollo Profesional Docente - Línea de Liderazgo Escolar”.</li> </ul> <p>Link del video: <a href="https://youtu.be/H79bhd-HR2M?si=dJh5vIR--YzWeiYB">https://youtu.be/H79bhd-HR2M?si=dJh5vIR--YzWeiYB</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa del conversatorio sobre los temas tratados en las cuatro (4) sesiones.</li> </ul> <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confecciona una adecuación curricular, con un tema de la asignatura que impartas.</li> <li>• Aclaración de las dudas presentadas durante las cinco (5) sesiones por el expositor.</li> </ul> |  |

### Cierre

- Elabora de forma grupal una propuesta de trabajo pedagógico que instaure una educación integral para los jóvenes con Necesidades Educativas Especiales permanentes o transitorias, que fomente la autoestima y la colaboración.

### Materiales y recursos

- Un (1) Papel higiénico
- Video (YouTube)
- Hojas (formato de adecuación curricular)
- Programa de estudio

### Brindis

Objetivo: Celebrar los aprendizajes adquiridos y fortalecer el compañerismo entre los docentes participantes.

# **CAPÍTULO V**

## CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 5.1. Presentación y análisis de los resultados

A continuación, se muestran los resultados arrojados de la encuesta aplicada a docentes regulares del Instituto General Tomás Herrera; con el objetivo de analizar la intervención en materia de inclusión educativa.

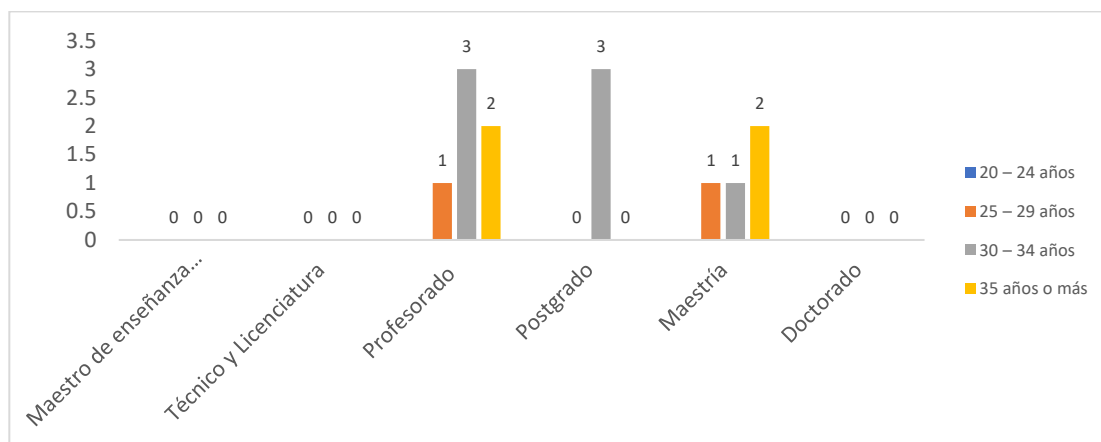
Para iniciar, se da a conocer el cuadro con las frecuencias absoluta y relativa, seguidamente la gráfica, la cual refleja o indica el comportamiento de la opinión de la población objeto de estudio; por último, se da a conocer de manera analítica e interpretativa, lo que antes cuantitativamente se manifestó.

Tabla 1. Población de docentes del Instituto General Tomás Herrera según nivel de escolaridad, año 2024

| Años de Edad | TOTAL |      | Escolaridad                   |    |                        |    |              |      |           |      |          |      |           |    |
|--------------|-------|------|-------------------------------|----|------------------------|----|--------------|------|-----------|------|----------|------|-----------|----|
|              |       |      | Maestro de enseñanza primaria |    | Técnico y Licenciatura |    | Profesora do |      | Postgrado |      | Maestría |      | Doctorado |    |
|              |       |      | FA                            | FR | FA                     | FR | FA           | FR   | FA        | FR   | FA       | FR   | FA        | FR |
| TOTAL        | 13    | 100% | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 6            | 100% | 3         | 100% | 4        | 100% | 0         | 0% |
| 20 – 24 años | 0     | 0%   | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0            | 0%   | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |

|                        |   |     |   |    |   |    |   |     |   |      |   |     |   |    |
|------------------------|---|-----|---|----|---|----|---|-----|---|------|---|-----|---|----|
| 25 –<br>29<br>años     | 2 | 15% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 17% | 0 | 0%   | 1 | 25% | 0 | 0% |
| 30 –<br>34<br>años     | 7 | 54% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 50% | 3 | 100% | 1 | 25% | 0 | 0% |
| 35<br>años<br>o<br>más | 4 | 31% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 33% | 0 | 0%   | 2 | 50% | 0 | 0% |

Gráfica 1: Población de docentes del Instituto General Tomás Herrera según nivel de escolaridad, año 2024



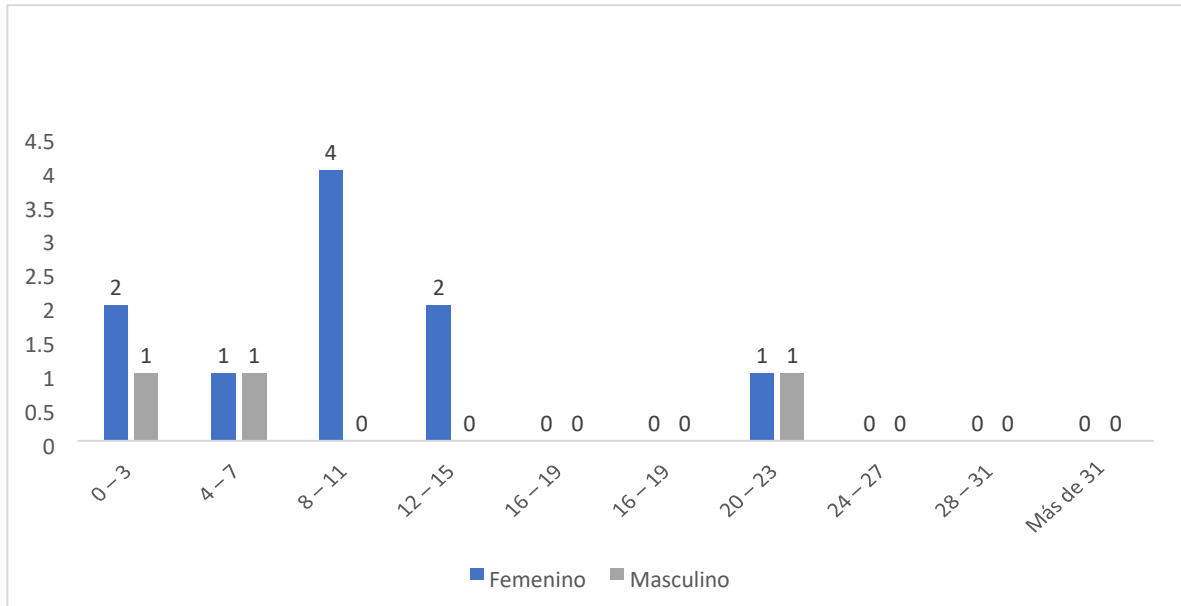
En esta tabla podemos observar la edad de los docentes encuestados con respecto al nivel de escolaridad, donde encontramos en un 100 % docentes con postgrado en edades entre 30-34 años, seguidamente con un 50 % docentes con profesorado en edades entre 30-34 años; en este mismo nivel de escolaridad con un 33 % docentes de 35 años o más, finalmente observamos con un 25 % docentes con maestrías en edades de 25-29 años, con este mismo porcentaje y nivel de escolaridad encontramos los docentes en edades entre 30-34 años.

Claramente observamos que los docentes donde prevalece mayor porcentaje son los de edades entre 30-34 años con nivel universitario de maestrías.

Tabla 2. Población de docentes del Instituto General Tomás Herrera según sexo, año 2024

| Años de Servicio | TOTAL |      | Sexo     |      |           |      |
|------------------|-------|------|----------|------|-----------|------|
|                  |       |      | Femenino |      | Masculino |      |
|                  | FA    | FR   | FA       | FR   | FA        | FR   |
| TOTAL            | 13    | 100% | 10       | 100% | 3         | 100% |
| 0 – 3            | 3     | 23%  | 2        | 20%  | 1         | 33%  |
| 4 – 7            | 2     | 15%  | 1        | 10%  | 1         | 33%  |
| 8 – 11           | 4     | 31%  | 4        | 40%  | 0         | 0%   |
| 12 – 15          | 2     | 15%  | 2        | 20%  | 0         | 0%   |
| 16 – 19          | 0     | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0%   |
| 16 – 19          | 0     | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0%   |
| 20 – 23          | 2     | 15%  | 1        | 10%  | 1         | 33%  |
| 24 – 27          | 0     | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0%   |
| 28 – 31          | 0     | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0%   |
| Más de 31        | 0     | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0%   |

Gráfica 2. Años de servicio de los docentes del Instituto General Tomás Herrera por sexo, año 2024



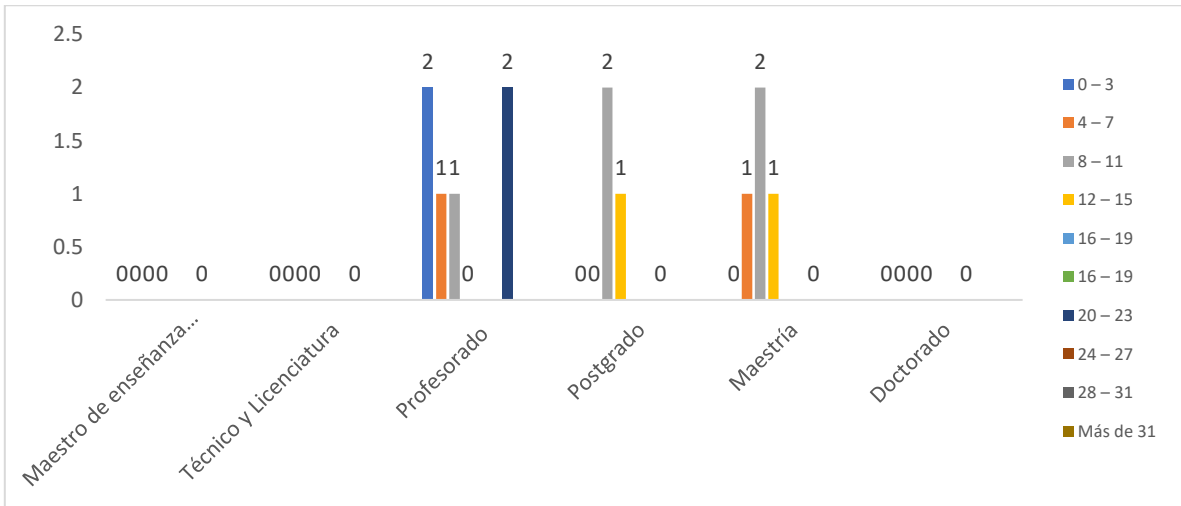
Esta gráfica nos muestra la distribución de empleados por años de servicio, desglosada por sexo, con un total de 13 docentes con un 100%; observamos femeninas entre 8-11 años de servicio con un mayor porcentaje el cual representa un 40%, en menor porcentaje con un 10% en años de servicio entre 4-7 y 20-23 años; por otro lado, el género masculino con 33% en años de servicio que oscilan entre 0-3 años, 4-7 años y 20-23.

Observamos que hay una mayor retención de mujeres en los rangos de 8-11 años y 12-15 años de servicio, mientras que los hombres parecen tener una distribución más equitativa entre los diferentes rangos de años de servicio, aunque con menos representación general.

Tabla 3. Nivel de escolaridad de los docentes del Instituto General Tomás Herrera según años de servicio, año 2024

| Años de Servicio | Escolaridad |      |                               |    |                        |    |             |      |           |      |          |      |           |    |
|------------------|-------------|------|-------------------------------|----|------------------------|----|-------------|------|-----------|------|----------|------|-----------|----|
|                  | TOTAL       |      | Maestro de enseñanza primaria |    | Técnico y Licenciatura |    | Profesorado |      | Postgrado |      | Maestría |      | Doctorado |    |
|                  | FA          | FR   | FA                            | FR | FA                     | FR | FA          | FR   | FA        | FR   | FA       | FR   | FA        | FR |
| TOTAL            | 13          | 100% | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 6           | 100% | 3         | 100% | 4        | 100% | 0         | 0% |
| 0 – 3            | 2           | 15%  | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 2           | 33%  | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |
| 4 – 7            | 2           | 15%  | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 1           | 17%  | 0         | 0%   | 1        | 25%  | 0         | 0% |
| 8 – 11           | 5           | 38%  | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 1           | 17%  | 2         | 67%  | 2        | 50%  | 0         | 0% |
| 12 – 15          | 2           | 15%  | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0           | 0%   | 1         | 33%  | 1        | 25%  | 0         | 0% |
| 16 – 19          | 0           | 0%   | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0           | 0%   | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |
| 16 – 19          | 0           | 0%   | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0           | 0%   | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |
| 20 – 23          | 2           | 15%  | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 2           | 33%  | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |
| 24 – 27          | 0           | 0%   | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0           | 0%   | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |
| 28 – 31          | 0           | 0%   | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0           | 0%   | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |
| Más de 31        | 0           | 0%   | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0           | 0%   | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |

Gráfica 3. Nivel de escolaridad de los docentes del Instituto General Tomás Herrera según años de servicio, año 2024



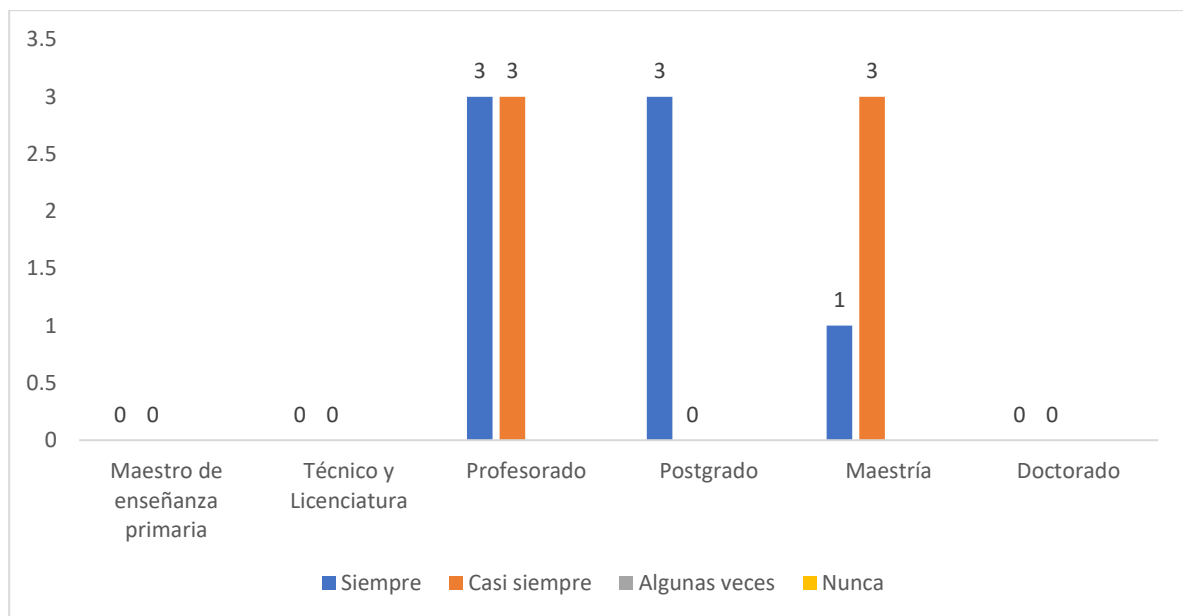
Esta tabla muestra la relación entre los años de servicio y el nivel de escolaridad, donde observamos con mayor porcentaje docentes entre 8-11 años de servicios con postgrado en un 67%, en este mismo rango de años de servicio, con un 50% docentes con maestría, seguidamente con un porcentaje de 33% docentes de 0-3 años de servicios con profesorado y con este mismo porcentaje, docentes entre 12-15 años de servicio con postgrado; finalmente docentes con profesorado en menores porcentajes, 17% con años de servicio de 4-7, 8-11 años.

En general, esta tabla muestra que el nivel de escolaridad está poco relacionado con la longevidad en años de servicio, ya que su mayoría de docentes con más alto nivel de escolaridad están entre 8-11 años.

Tabla 4. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto al conocimiento de la educación inclusiva por nivel de escolaridad, año 2024.

| Frecuencia    | TOTAL |      | Escolaridad                   |    |                        |    |             |      |           |      |          |      |           |    |
|---------------|-------|------|-------------------------------|----|------------------------|----|-------------|------|-----------|------|----------|------|-----------|----|
|               |       |      | Maestro de enseñanza primaria |    | Técnico y Licenciatura |    | Profesorado |      | Postgrado |      | Maestría |      | Doctorado |    |
|               | FA    | FR   | FA                            | FR | FA                     | FR | FA          | FR   | FA        | FR   | FA       | FR   | FA        | FR |
| TOTAL         | 13    | 100% | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 6           | 100% | 3         | 100% | 4        | 100% | 0         | 0% |
| Siempre       | 7     | 54%  | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 3           | 50%  | 3         | 100% | 1        | 25%  | 0         | 0% |
| Casi siempre  | 6     | 46%  | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 3           | 50%  | 0         | 0%   | 3        | 75%  | 0         | 0% |
| Algunas veces | 0     | 0%   | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0           | 0%   | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |
| Nunca         | 0     | 0%   | 0                             | 0% | 0                      | 0% | 0           | 0%   | 0         | 0%   | 0        | 0%   | 0         | 0% |

Gráfico 4. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto al conocimiento de la educación inclusiva por nivel de escolaridad, año 2024



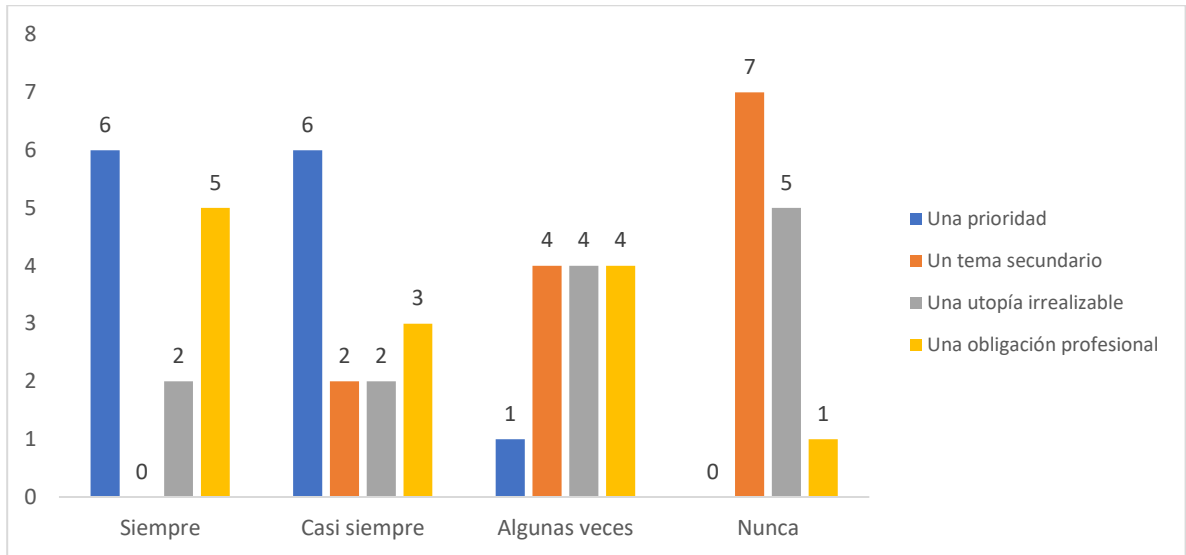
En esta tabla observamos el conocimiento sobre la educación inclusiva respecto al nivel de escolaridad, reflejando con 100% docentes con postgrado de los cuales siempre conocen sobre la educación inclusiva, seguidamente con 75% docentes con maestrías los cuales refieren que casi siempre conocen en qué consiste la educación inclusiva, con 50% docentes con profesorado que siempre conocen sobre la educación inclusiva; con este mismo porcentaje y nivel de escolaridad, docentes que casi siempre conocen sobre la educación inclusiva.

Podemos concluir que los docentes con más alto nivel de escolaridad son los que tienen mayor conocimiento sobre la educación inclusiva

Tabla 5. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la educación inclusiva, año 2024

| Ítems                      | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |      |               |      |       |      |
|----------------------------|-------|------|------------|------|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|                            |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|                            | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total                      | 13    | 100% | 13         | 100% | 13           | 100% | 13            | 100% | 13    | 100% |
| Una prioridad              | 13    | 100% | 6          | 46%  | 6            | 46%  | 1             | 8%   | 0     | 0%   |
| Un tema secundario         | 13    | 100% | 0          | 0%   | 2            | 15%  | 4             | 31%  | 7     | 54%  |
| Una utopía irrealizable    | 13    | 100% | 2          | 15%  | 2            | 15%  | 4             | 31%  | 5     | 38%  |
| Una obligación profesional | 13    | 100% | 5          | 38%  | 3            | 23%  | 4             | 31%  | 1     | 8%   |

Gráfico 5. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la educación inclusiva, año 2024

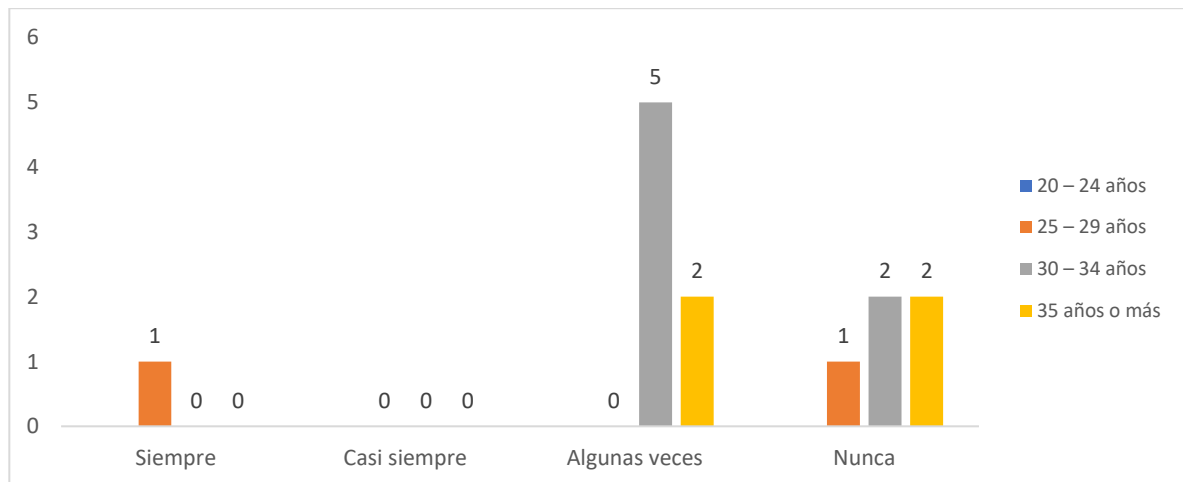


Los datos analizados en esta tabla nos muestran la opinión de los docentes sobre la educación inclusiva para todos los alumnos, respecto a la frecuencia la misma muestra con 54% que nunca es un tema secundario, un 46% cual opinan que siempre es una prioridad, 38% muestra que siempre es una obligación con este mismo porcentaje casi siempre una prioridad, en menores porcentaje con 31% opinan que algunas veces es un tema secundario, es una utopía irrealizable, una obligación profesional y en menor porcentaje 8% algunas veces es una prioridad.

Tabla 6: Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la formación continua recibida en los últimos dos años en materia de educación inclusiva por años de servicio, año 2024.

| Años de Edad  | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |    |               |      |       |      |
|---------------|-------|------|------------|------|--------------|----|---------------|------|-------|------|
|               |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |    | Algunas veces |      | Nunca |      |
|               | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total         | 13    | 100% | 1          | 100% | 0            | 0% | 7             | 100% | 5     | 100% |
| 20 – 24 años  | 0     | 0%   | 0          | 0%   | 0            | 0% | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| 25 – 29 años  | 2     | 15%  | 1          | 100% | 0            | 0% | 0             | 0%   | 1     | 20%  |
| 30 – 34 años  | 7     | 54%  | 0          | 0%   | 0            | 0% | 5             | 71%  | 2     | 40%  |
| 35 años o más | 4     | 31%  | 0          | 0%   | 0            | 0% | 2             | 29%  | 2     | 40%  |

Gráfica 6: Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la formación continua recibida en los últimos dos años en materia de educación inclusiva por años de servicio, año 2024



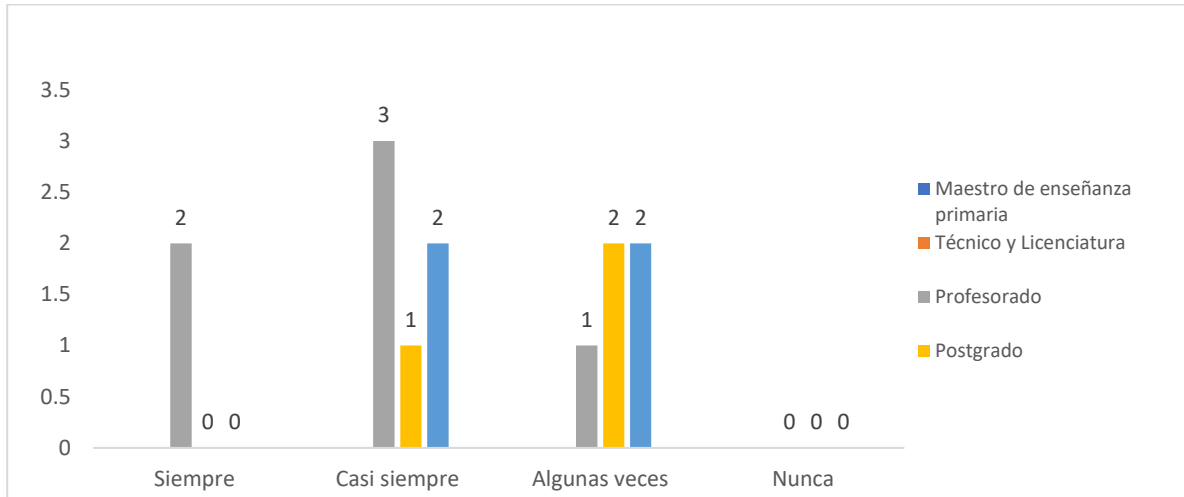
Esta tabla nos muestra si ha recibido formación continua en los últimos dos años sobre educación inclusiva, respecto a la edad de los docentes, presentando un mayor porcentaje docentes con edades entre 25-29 años con un 100% que

siempre reciben formación continua referente a la educación inclusiva, seguidamente observamos un 71% docentes con 30-34 años que han recibido algunas veces formación continua en materia de educación inclusiva y en menores porcentajes con 40 % docentes entre 30-34 años que nunca han recibido formación en materia de educación inclusiva, con este mismo porcentaje encontramos docentes con edades entre 35 años o más los cuales refieren que nunca han recibido formación de educación inclusiva. Esto nos indica que es poca la información que reciben los docentes en cuanto a materia de educación inclusiva, siendo este tema de gran importancia para la educación.

Tabla 7. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la aplicación de ajustes razonables para atender a los estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias, año 2024.

| Escolaridad                   | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |      |               |      |       |    |
|-------------------------------|-------|------|------------|------|--------------|------|---------------|------|-------|----|
|                               |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |    |
|                               | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR |
| Total                         | 13    | 100% | 2          | 100% | 6            | 100% | 5             | 100% | 0     | 0% |
| Maestro de enseñanza primaria | 0     | 0%   | 0          | 0%   | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| Técnico y Licenciatura        | 0     | 0%   | 0          | 0%   | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| Profesorado                   | 6     | 46%  | 2          | 100% | 3            | 50%  | 1             | 20%  | 0     | 0% |
| Postgrado                     | 3     | 23%  | 0          | 0%   | 1            | 17%  | 2             | 40%  | 0     | 0% |
| Maestría                      | 4     | 31%  | 0          | 0%   | 2            | 33%  | 2             | 40%  | 0     | 0% |
| Doctorado                     | 0     | 0%   | 0          | 0%   | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |

Gráfica 7: Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la aplicación de ajustes razonables para atender a los estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias, año 2024.



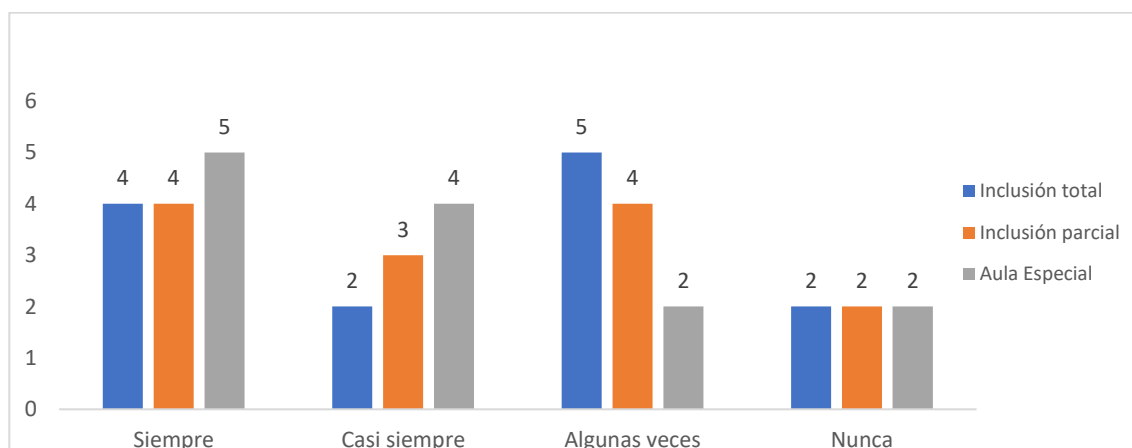
El presente cuadro nos muestra la aplicación de ajustes razonables para atender a los estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias respecto al nivel de escolaridad de los docentes dando como resultado y mayor porcentaje de 100% docentes con profesorado los cuales siempre realizan ajustes razonables a estudiantes con necesidades educativas, seguidamente con 50% docentes con el mismo nivel de escolaridad los cuales casi siempre realizan ajustes razonable, a continuación encontramos con 40% docentes con postgrado que algunas veces realizan ajustes, con este mismo porcentaje encontramos docentes con maestrías que algunas veces realizan los ajustes razonables; para finalizar observamos docentes con profesorado los cuales refieren que algunas veces realizan los ajustes razonables, el cual está representado con un 20%.

Con esto podemos concluir que la mayoría de los docentes no realizan ajustes razonables para atender a estudiantes, esto puede deberse a la falta de conocimiento y formación en materia de educación inclusiva.

Tabla 8. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el conocimiento de las modalidades de inclusión, año 2024.

| Ítems             | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |     |               |      |       |      |
|-------------------|-------|------|------------|------|--------------|-----|---------------|------|-------|------|
|                   |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |     | Algunas veces |      | Nunca |      |
|                   | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR  | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total             | 13    | 100% | 13         | 100% | 9            | 82% | 11            | 100% | 6     | 100% |
| Inclusión total   | 13    | 100% | 4          | 31%  | 2            | 18% | 5             | 45%  | 2     | 33%  |
| Inclusión parcial | 13    | 100% | 4          | 31%  | 3            | 27% | 4             | 36%  | 2     | 33%  |
| Aula Especial     | 13    | 100% | 5          | 38%  | 4            | 36% | 2             | 18%  | 2     | 33%  |

Gráfica 8: Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el conocimiento de las modalidades de inclusión, año 2024.



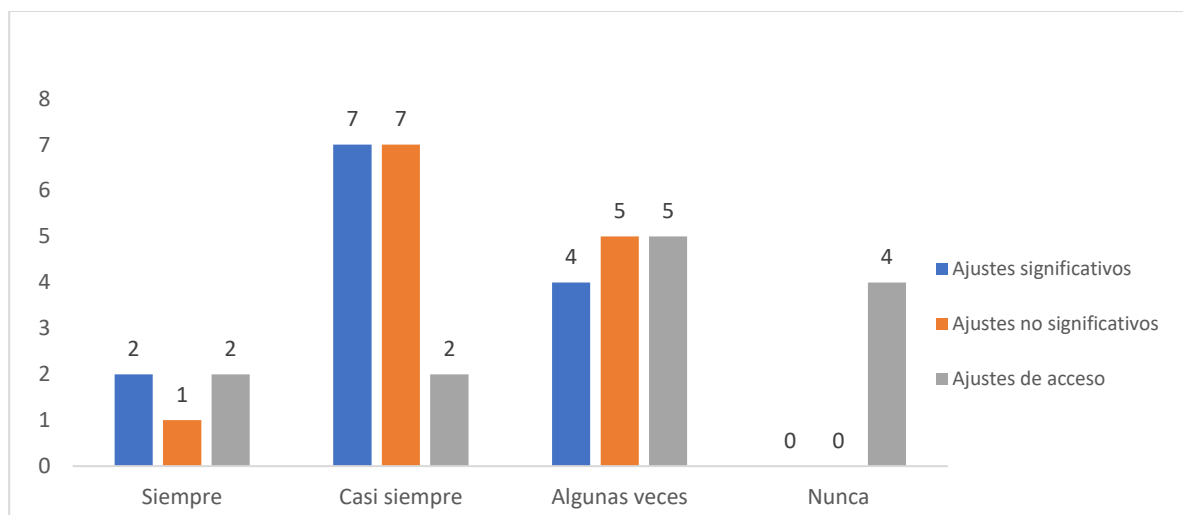
En esta tabla observamos el conocimiento sobre la modalidad de inclusión respecto a la frecuencia, encontramos los datos con mayor porcentaje con 45% la inclusión total algunas veces, seguidamente con 38% aula especial siempre, con este mismo porcentaje y modalidad, tenemos casi siempre, para finalizar con un

menor porcentaje con 18% aula especial algunas veces, con este mismo porcentaje.

Tabla 9. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el conocimiento de los ajustes razonables, año 2024.

| Ítems                     | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |      |               |      |       |      |
|---------------------------|-------|------|------------|------|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|                           |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|                           | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total                     | 13    | 100% | 5          | 100% | 16           | 114% | 14            | 100% | 4     | 100% |
| Ajustes significativos    | 13    | 100% | 2          | 40%  | 7            | 50%  | 4             | 29%  | 0     | 0%   |
| Ajustes no significativos | 13    | 100% | 1          | 20%  | 7            | 50%  | 5             | 36%  | 0     | 0%   |
| Ajustes de acceso         | 13    | 100% | 2          | 40%  | 2            | 14%  | 5             | 36%  | 4     | 100% |

Gráfica 9: Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el conocimiento de los ajustes razonables, año 2024.



Esta tabla nos muestra el conocimiento de los docentes sobre tipos de ajustes con respecto a la frecuencia, donde tenemos como resultado con 100% ajustes de

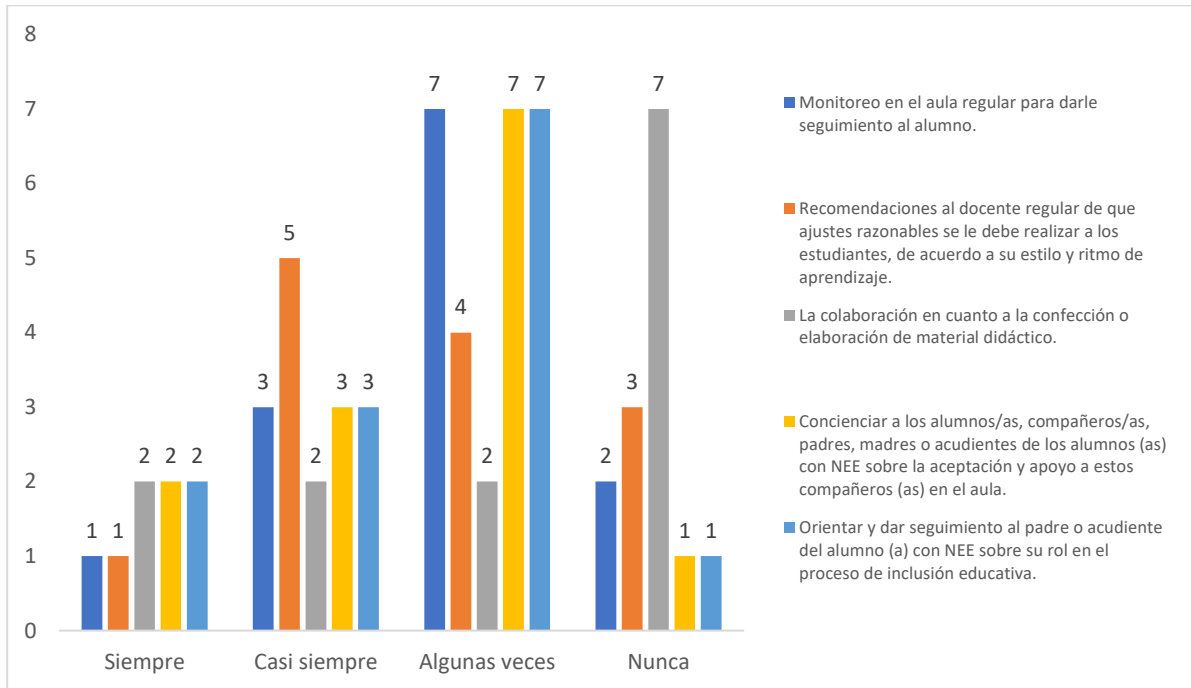
acceso nunca, seguidamente con 50% ajustes significativos casi siempre, con este mismo porcentaje ajustes no significativos casi siempre, con un porcentaje más bajo de 40% encontramos ajustes significativos siempre, con el mismo porcentaje ajustes de acceso siempre, finalizamos con 36% el cual nos indica ajustes no significativos algunas veces y ajustes de acceso algunas veces. Respecto a esta tabla concluimos que gran parte de los docentes no tienen conocimiento sobre los tipos de ajustes razonables, siendo un tema de relevancia en la educación.

Tabla 10. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el apoyo que recibe de la docente de educación especial en su labor, año 2024.

| Ítems  | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |      |               |      |       |      |
|--|-------|------|------------|------|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|  |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|  | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total  | 13    | 100% | 8          | 100% | 16           | 100% | 27            | 100% | 14    | 100% |
| Monitoreo en el aula regular para darle seguimiento al alumno.   | 13    | 100% | 1          | 13%  | 3            | 19%  | 7             | 26%  | 2     | 14%  |
| Recomendaciones al docente regular de que ajustes razonables se le debe realizar a los estudiantes, de acuerdo a su estilo y ritmo de aprendizaje. | 13    | 100% | 1          | 13%  | 5            | 31%  | 4             | 15%  | 3     | 21%  |
| La colaboración en cuanto a la   | 13    | 100% | 2          | 25%  | 2            | 13%  | 2             | 7%   | 7     | 50%  |

|  |    |      |   |     |   |     |   |     |   |    |
|--|----|------|---|-----|---|-----|---|-----|---|----|
| confección o elaboración de material didáctico.  |    |      |   |     |   |     |   |     |   |    |
| Concienciar a los alumnos/as, compañeros/as, padres, madres o acudientes de los alumnos (as) con NEE sobre la aceptación y apoyo a estos compañeros (as) en el aula. | 13 | 100% | 2 | 25% | 3 | 19% | 7 | 26% | 1 | 7% |
| Orientar y dar seguimiento al padre o acudiente del alumno (a) con NEE sobre su rol en el proceso de inclusión educativa.  | 13 | 100% | 2 | 25% | 3 | 19% | 7 | 26% | 1 | 7% |

Gráfica 10. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el apoyo que recibe de la docente de educación especial en su labor, año 2024.

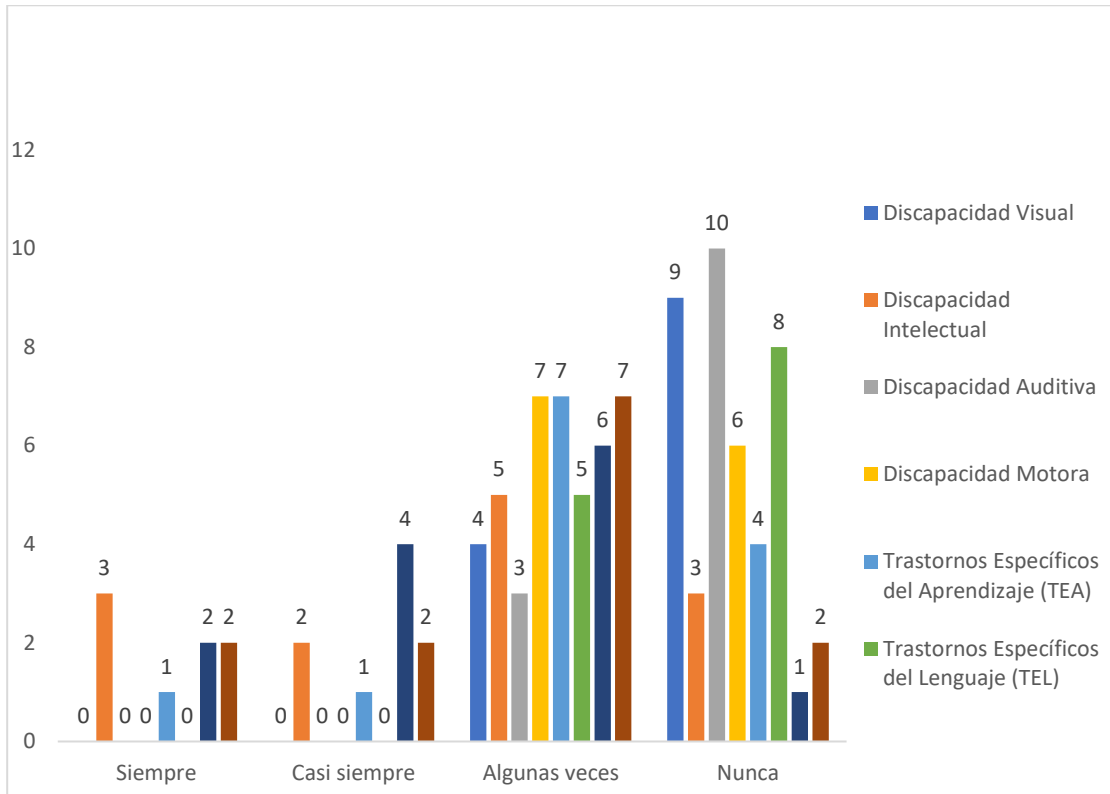


En esta tabla observamos el apoyo del docente de educación especial en la labor docente referente a la frecuencia, donde encontramos con mayor porcentaje 50% los cuales refieren nunca reciben que la colaboración en cuanto a la confección o elaboración de material didáctico, 31% casi siempre realizan recomendaciones al docente regular de que ajustes razonables se le debe realizar a los estudiantes, de acuerdo a su estilo y ritmo de aprendizaje. seguidamente con 26% a veces realizan monitoreo en el aula regular para darle seguimiento al alumno, 25% siempre reciben colaboración en cuanto a la confección o elaboración de material didáctico, con este mismo porcentaje, siempre reciben orientación y dan seguimiento al padre o acudiente del alumno (a) con NEE sobre su rol en el proceso de inclusión educativa, se observa un compromiso significativo de los educadores de educación especial, sin embargo también se destacan áreas críticas que requieren de más apoyo por parte de la docente.

Tabla 11. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre los tipos de discapacidad que han atendido en sus aulas, año 2024.

| Condiciones<br>Permanentes/Transitorias                     | TOTAL  |          | Frecuencia |          |              |          |               |          |        |          |
|---|--------|----------|------------|----------|--------------|----------|---------------|----------|--------|----------|
|   |        |          | Siempre    |          | Casi siempre |          | Algunas veces |          | Nunca  |          |
|   | F<br>A | FR<br>%  | F<br>A     | FR<br>%  | F<br>A       | FR<br>%  | F<br>A        | FR<br>%  | F<br>A | FR<br>%  |
| Total   | 13     | 100<br>% | 8          | 100<br>% | 9            | 100<br>% | 44            | 100<br>% | 43     | 100<br>% |
| Discapacidad Visual   | 13     | 100<br>% | 0          | 0%       | 0            | 0%       | 4             | 9%       | 9      | 21%      |
| Discapacidad Intelectual                                    | 13     | 100<br>% | 3          | 38%      | 2            | 22%      | 5             | 11%      | 3      | 7%       |
| Discapacidad Auditiva                                       | 13     | 100<br>% | 0          | 0%       | 0            | 0%       | 3             | 7%       | 10     | 23%      |
| Discapacidad Motora   | 13     | 100<br>% | 0          | 0%       | 0            | 0%       | 7             | 16%      | 6      | 14%      |
| Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA)                | 13     | 100<br>% | 1          | 13%      | 1            | 11%      | 7             | 16%      | 4      | 9%       |
| Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)                   | 13     | 100<br>% | 0          | 0%       | 0            | 0%       | 5             | 11%      | 8      | 19%      |
| Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) | 13     | 100<br>% | 2          | 25%      | 4            | 44%      | 6             | 14%      | 1      | 2%       |
| Coeficiente intelectual (CI) en el rango límite             | 13     | 100<br>% | 2          | 25%      | 2            | 22%      | 7             | 16%      | 2      | 5%       |

Gráfica 11. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre los tipos de discapacidad que han atendido en sus aulas, año 2024.



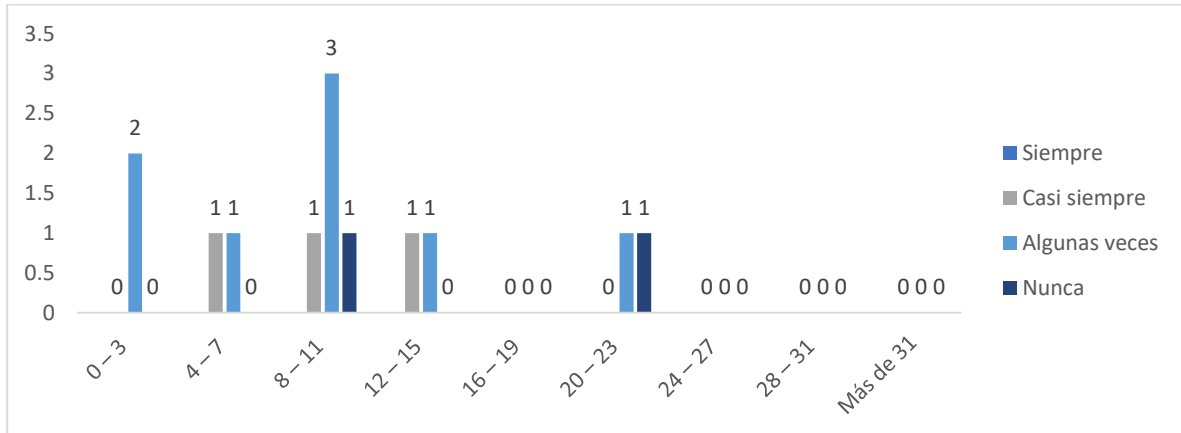
En esta tabla observamos el tipo de discapacidad que han presentado los estudiantes que han atendido en el aula de clases con respecto a la frecuencia, donde encontramos con 44% trastorno de déficit atencional con y sin hiperactividad casi siempre, con un porcentaje de 38% discapacidad intelectual siempre, a continuación, con 25% encontramos trastorno de déficit atencional con y sin hiperactividad siempre, con este mismo porcentaje coeficiente intelectual en el rango limite siempre, con 23% discapacidad auditiva nunca, con menor porcentaje de 225 encontramos discapacidad intelectual casi siempre, con el mismo porcentaje tenemos coeficiente intelectual en el rango limite, para finalizar con los porcentajes más bajos, observamos con 11% trastorno específicos de aprendizaje casi siempre, con igual porcentaje tenemos discapacidad intelectual algunas veces, seguidamente con este porcentaje trastornos específicos de

lenguaje algunas veces. Con esta tabla concluimos que es muy poco común la discapacidad auditiva, que en su mayoría prevalece la discapacidad intelectual.

Tabla 12. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a las facilidades que brinda la institución educativa para incluir a los niños con capacidades diferentes, año 2024.

| Años de Servicio | TOTAL |      | Frecuencia |    |              |      |               |      |       |      |
|------------------|-------|------|------------|----|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|                  |       |      | Siempre    |    | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|                  | FA    | FR   | FA         | FR | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total            | 13    | 100% | 0          | 0% | 3            | 100% | 8             | 100% | 2     | 100% |
| 0 – 3            | 2     | 15%  | 0          | 0% | 0            | 0%   | 2             | 25%  | 0     | 0%   |
| 4 – 7            | 2     | 15%  | 0          | 0% | 1            | 33%  | 1             | 13%  | 0     | 0%   |
| 8 – 11           | 5     | 38%  | 0          | 0% | 1            | 33%  | 3             | 38%  | 1     | 50%  |
| 12 – 15          | 2     | 15%  | 0          | 0% | 1            | 33%  | 1             | 13%  | 0     | 0%   |
| 16 – 19          | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| 20 – 23          | 2     | 15%  | 0          | 0% | 0            | 0%   | 1             | 13%  | 1     | 50%  |
| 24 – 27          | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| 28 – 31          | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| Más de 31        | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |

Gráfica 12: Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a las facilidades que brinda la institución educativa para incluir a los niños con capacidades diferentes, año 2024.

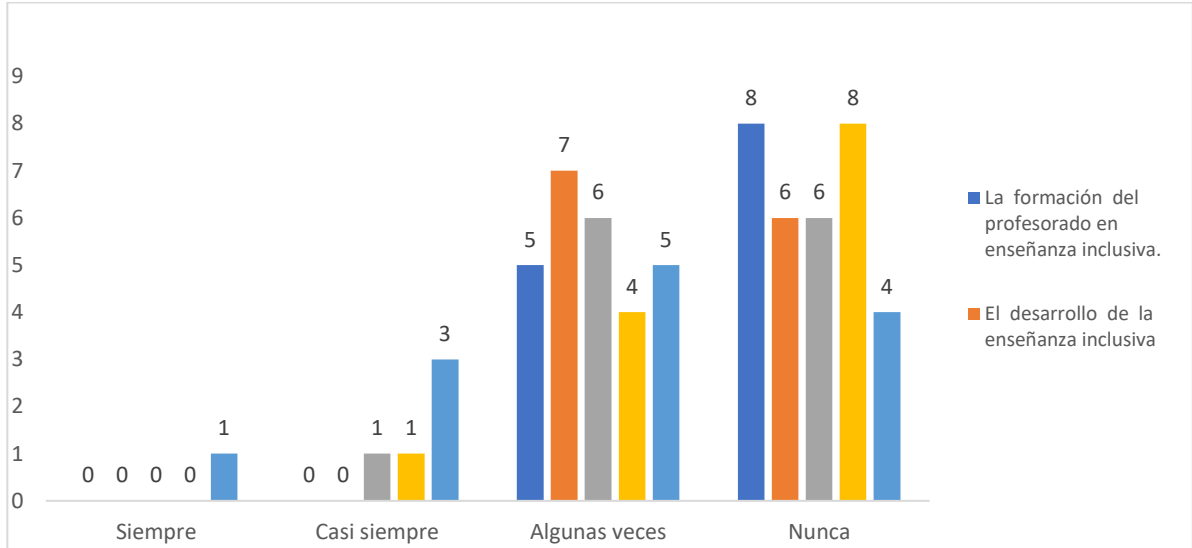


En esta tabla podemos observar si la institución educativa brinda facilidades necesarias para incluir a los niños con capacidades diferentes con respecto a la frecuencia por años de servicio, donde encontramos 50% siendo el mayor porcentaje en años de servicio que oscilan entre 8-11 años, los cuales refieren que nunca, con este mismo porcentaje están los docentes con 20-23 años de servicios los cuales mantienen la misma respuesta, seguidamente con 38% con 8-11 años de servicio algunas veces, con un porcentaje más bajo 33% encontramos docentes con 4-7, 8-11, 12-15 años de servicio los cuales refieren que casi siempre. Con porcentajes bajos encontramos con 13% docentes con 20-23 años de servicio que refieren que algunas veces las instituciones educativas brindan facilidades necesarias para incluir a los niños con capacidades diferentes.

Tabla 13. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto al apoyo que el Instituto ofrece en materia de educación inclusiva, año 2024.

| Ítems  | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |      |               |      |       |      |
|--|-------|------|------------|------|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|  |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|  | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total  | 13    | 100% | 1          | 100% | 5            | 100% | 27            | 100% | 32    | 100% |
| La formación del profesorado en enseñanza inclusiva.       | 13    | 100% | 0          | 0%   | 0            | 0%   | 5             | 19%  | 8     | 25%  |
| El desarrollo de la enseñanza inclusiva                    | 13    | 100% | 0          | 0%   | 0            | 0%   | 7             | 26%  | 6     | 19%  |
| Proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva | 13    | 100% | 0          | 0%   | 1            | 20%  | 6             | 22%  | 6     | 19%  |
| Investigaciones sobre educación inclusiva                  | 13    | 100% | 0          | 0%   | 1            | 20%  | 4             | 15%  | 8     | 25%  |
| Sensibilización de alumnos sobre el tema.                  | 13    | 100% | 1          | 100% | 3            | 60%  | 5             | 19%  | 4     | 13%  |

Gráfica 13. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto al apoyo que el Instituto ofrece en materia de educación inclusiva, año 2024.

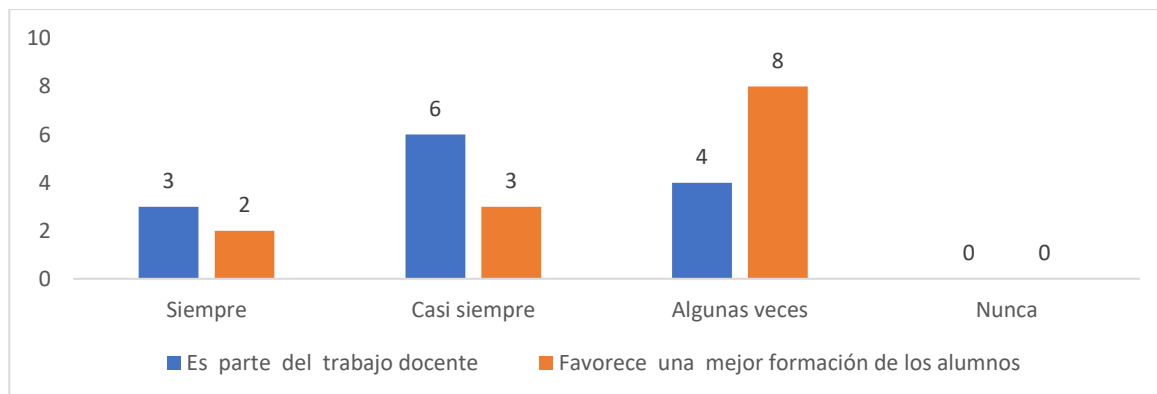


Esta tabla nos muestra si el instituto favorece o apoya la educación inclusiva respecto a la frecuencia, en la misma observamos un 60% de sensibilización de alumnos sobre el tema casi siempre, siendo este el mayor porcentaje, con 26% el desarrollo de la enseñanza inclusiva algunas veces, seguidamente con 25% la formación del profesorado en enseñanza inclusiva nunca, con este mismo porcentaje investigaciones sobre educación inclusiva nunca, luego encontramos con 20% proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva casi siempre, en el mismo porcentaje tenemos investigaciones sobre educación inclusiva casi siempre, con menos porcentaje observamos 13% sensibilidad de alumnos sobre el tema, nunca.

Tabla 14. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la educación inclusiva en el centro educativo, año 2024.

| Ítems                                       | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |      |               |      |       |    |
|---|-------|------|------------|------|--------------|------|---------------|------|-------|----|
|   |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |    |
|   | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR |
| Total                                       | 13    | 100% | 5          | 100% | 9            | 100% | 12            | 100% | 0     | 0% |
| Es parte del trabajo docente                | 13    | 100% | 3          | 60%  | 6            | 67%  | 4             | 33%  | 0     | 0% |
| Favorece una mejor formación de los alumnos | 13    | 100% | 2          | 40%  | 3            | 33%  | 8             | 67%  | 0     | 0% |

Gráfica 14. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la educación inclusiva en el centro educativo, año 2024.

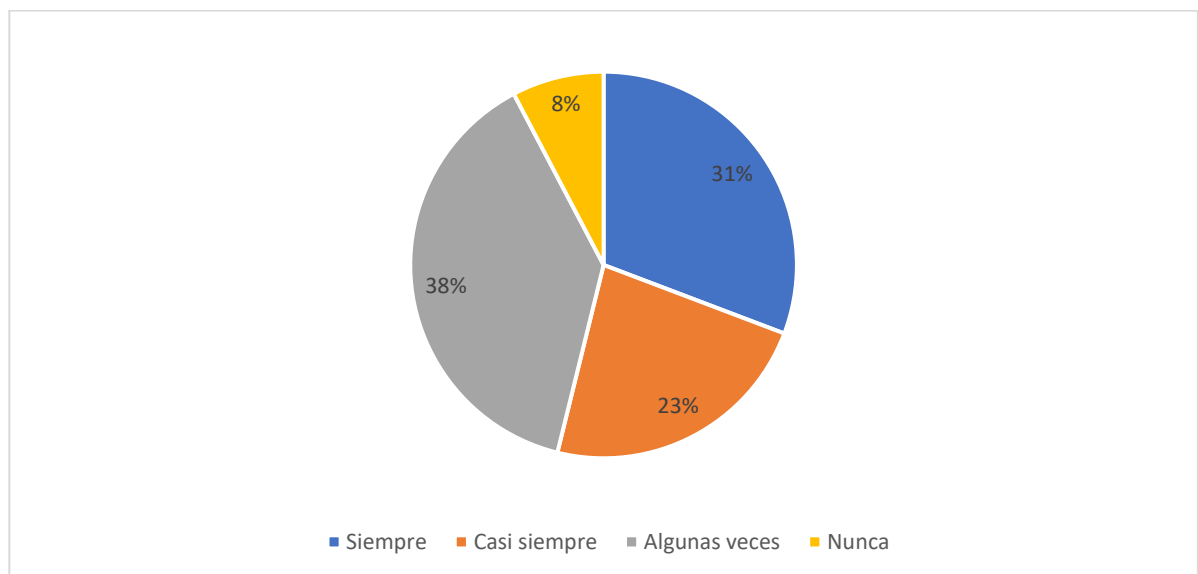


Los datos indican un mayor porcentaje con 67% que la educación inclusiva en el centro educativo es parte del trabajo docente casi siempre, con este mismo porcentaje observamos que la misma favorece una mejor formación de los alumnos algunas veces, seguidamente es parte del trabajo docente siempre, para finalizar con 33% favorece una mejor formación de los mejores alumnos casi siempre, con este mismo porcentaje nos indica que la enseñanza inclusiva es parte del trabajo docente algunas veces.

Tabla 15. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre las actividades flexibles que puedan realizar los alumnos, año 2024.

|   | Total |      | Siempre |     | Casi siempre |     | Algunas veces |     | Nunca |    |
|---|-------|------|---------|-----|--------------|-----|---------------|-----|-------|----|
|   | FA    | FR   | FA      | FR  | FA           | FR  | FA            | FR  | FA    | FR |
| TOTAL   |       |      |         |     |              |     |               |     |       |    |
| Se proponen actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos | 13    | 100% | 4       | 31% | 3            | 23% | 5             | 38% | 1     | 8% |

Gráfica 15. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre las actividades flexibles que puedan realizar los alumnos, año 2024.



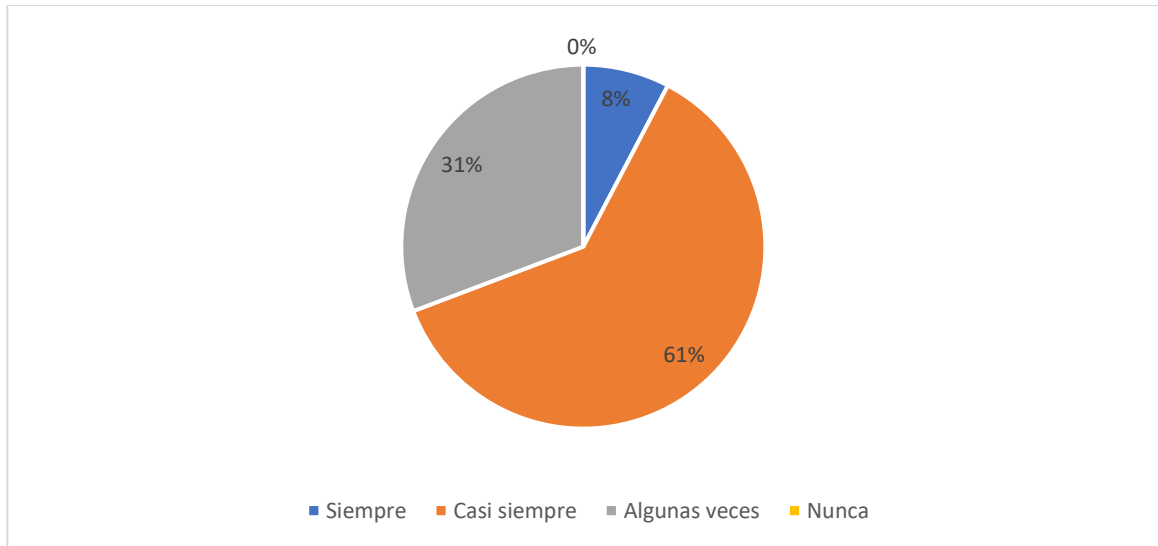
Se demuestra con esta tabla que algunas veces se proponen actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos con un 38%, con 31% refieren que siempre, continua con 23% casi siempre y finalmente con 8% nunca, lo que nos lleva a la

conclusión que no siempre se proponen actividades que puedan realizar todos los alumnos con necesidades especiales.

Tabla 16. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el trabajo colaborativo entre alumnos, año 2024.

|   | Total |      | Siempre |    | Casi siempre |     | Algunas veces |     | Nunca |    |
|---|-------|------|---------|----|--------------|-----|---------------|-----|-------|----|
|   | FA    | FR   | FA      | FR | FA           | FR  | FA            | FR  | FA    | FR |
| Se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos. | 13    | 100% | 1       | 8% | 8            | 62% | 4             | 31% | 0     | 0% |

Gráfica 16. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el trabajo colaborativo entre alumnos, año 2024.

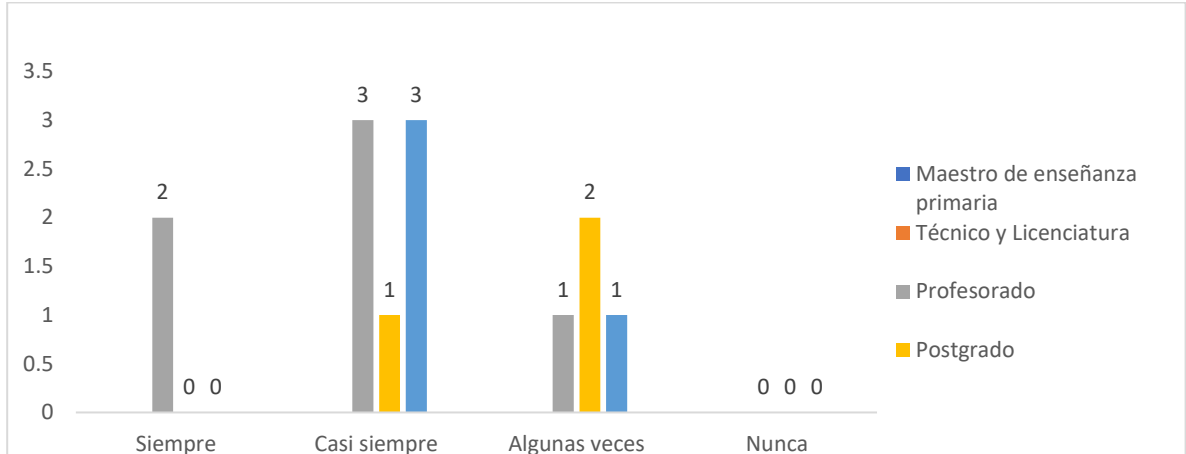


Los datos encontrados en esta tabla nos indican que casi siempre se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos con un porcentaje de 62%, seguidamente algunas veces con 31% y finaliza con 8% siempre. Por lo que entendemos que se realiza un trabajo adecuado.

Tabla 17. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la atención del alumnado con NEE, como responsabilidad del docente, año 2024.

| Escolaridad                   | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |      |               |      |       |    |
|-------------------------------|-------|------|------------|------|--------------|------|---------------|------|-------|----|
|                               |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |    |
|                               | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR |
| Total                         | 13    | 100% | 2          | 100% | 7            | 100% | 4             | 100% | 0     | 0% |
| Maestro de enseñanza primaria | 0     | 0%   | 0          | 0%   | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| Técnico y Licenciatura        | 0     | 0%   | 0          | 0%   | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| Profesorado                   | 6     | 46%  | 2          | 100% | 3            | 43%  | 1             | 25%  | 0     | 0% |
| Postgrado                     | 3     | 23%  | 0          | 0%   | 1            | 14%  | 2             | 50%  | 0     | 0% |
| Maestría                      | 4     | 31%  | 0          | 0%   | 3            | 43%  | 1             | 25%  | 0     | 0% |
| Doctorado                     | 0     | 0%   | 0          | 0%   | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |

Gráfica 17. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la atención del alumnado con NEE, como responsabilidad del docente, por nivel de escolaridad. año 2024

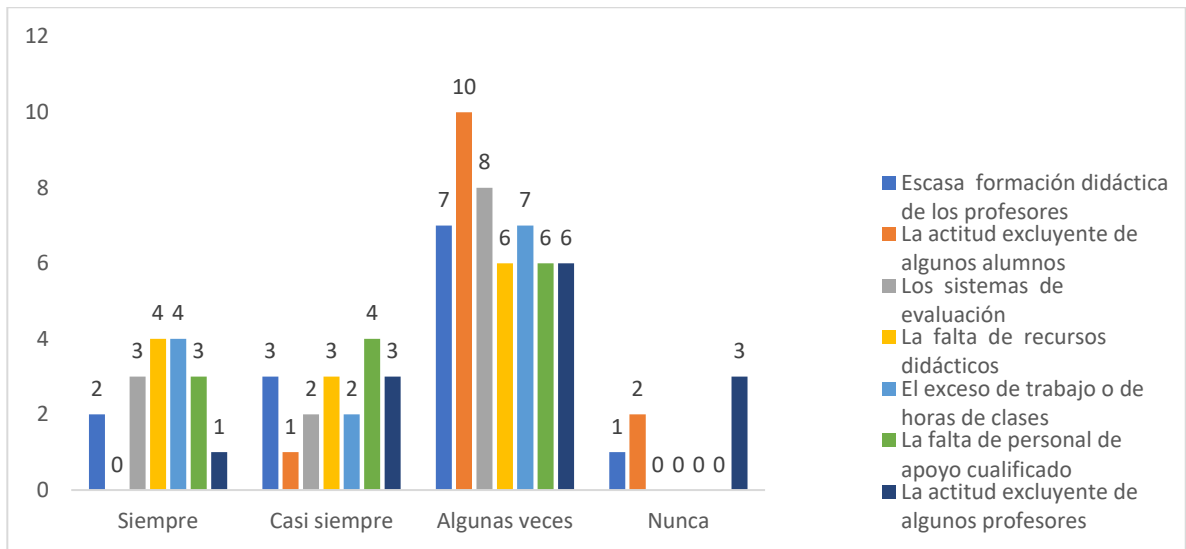


Esta tabla nos muestra la atención del alumnado con necesidades especiales en el aula es una de las responsabilidades a desarrollar como docente respecto a la frecuencia y nivel de escolaridad, en el mismo encontramos con mayor porcentaje docentes con profesorado con un 100% los cuales refieren que siempre es una responsabilidad la atención de los alumnos con necesidades especiales, con 50% docentes con postgrado los cuales refieren que algunas veces, seguidamente encontramos con 43% con el mismo nivel de escolaridad casi siempre, con este mismo porcentaje docentes con maestrías los cuales refieren que casi siempre la atención de los alumnos con NEE es su responsabilidad como docente, con menor porcentaje de 25% docentes con maestría algunas veces, profesorado algunas veces y con 14% docentes con postgrado casi siempre es una responsabilidad para el docente. Esta tabla nos indica que gran parte del cuerpo docente no ven como responsabilidad la atención de estudiantes con NEE, puede deberse al desconocimiento existente.

Tabla 18. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a los obstáculos para implementar una enseñanza inclusiva, año 2024.

| Obstáculos                                   | TOTAL |      | Frecuencia |      |              |      |               |      |       |      |
|--|-------|------|------------|------|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|  |       |      | Siempre    |      | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|  | FA    | FR   | FA         | FR   | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total  | 13    | 100% | 17         | 100% | 18           | 100% | 50            | 100% | 6     | 100% |
| Escasa formación didáctica de los profesores | 13    | 100% | 2          | 12%  | 3            | 17%  | 7             | 14%  | 1     | 17%  |
| La actitud excluyente de algunos alumnos     | 13    | 100% | 0          | 0%   | 1            | 6%   | 10            | 20%  | 2     | 33%  |
| Los sistemas de evaluación                   | 13    | 100% | 3          | 18%  | 2            | 11%  | 8             | 16%  | 0     | 0%   |
| La falta de recursos didácticos              | 13    | 100% | 4          | 24%  | 3            | 17%  | 6             | 12%  | 0     | 0%   |
| El exceso de trabajo o de horas de clases    | 13    | 100% | 4          | 24%  | 2            | 11%  | 7             | 14%  | 0     | 0%   |
| La falta de personal de apoyo cualificado    | 13    | 100% | 3          | 18%  | 4            | 22%  | 6             | 12%  | 0     | 0%   |
| La actitud excluyente de algunos profesores  | 13    | 100% | 1          | 6%   | 3            | 17%  | 6             | 12%  | 3     | 50%  |

Gráfica 18: Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a los obstáculos para implementar una enseñanza inclusiva, año 2024.



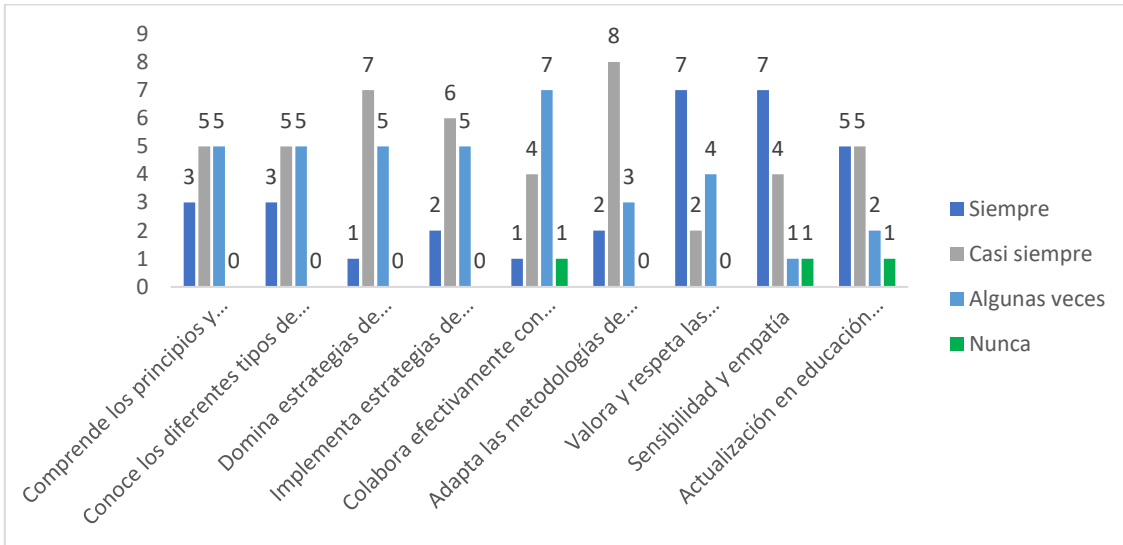
Los datos presentes nos muestran aspectos que representan mayor obstáculo para implementar la enseñanza inclusiva con respecto a la frecuencia, la cual observamos con un mayor porcentaje la actitud excluyente de los profesores la cual refieren que nunca, siendo esto un factor positivo, seguidamente con 24% la falta de recursos didácticos y exceso de trabajo o de horas de clases siempre, con esta misma frecuencia con un 18% encontramos como otro aspecto los sistemas de evaluación y la falta de personal calificado, con 17% tenemos escasa formación didáctica de los profesores casi siempre, con el mismo porcentaje falta de recursos didácticos y actitud excluyente de algunos profesores, finalizamos con un menor porcentaje el cual nos indica que los obstáculos más frecuentes son la falta de recursos didácticos y el exceso de trabajo o de horas de clases, que se perciben "siempre" y "casi siempre" por una cantidad significativa de profesores (24% y 17%, respectivamente).

Tabla 19. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el entrenamiento que requiere para afrontar con éxito su trabajo con la población de estudiantes con NEE, año 2024.

| Ítems   | TOTAL |      | Frecuencia |     |              |      |               |      |       |      |
|---|-------|------|------------|-----|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|   |       |      | Siempre    |     | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|   | FA    | FR   | FA         | FR  | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total   | 13    | 100% | 31         | 67% | 46           | 100% | 37            | 100% | 3     | 100% |
| Comprende los principios y fundamentos de la educación inclusiva, para atender a la diversidad en el aula.  | 13    | 100% | 3          | 7%  | 5            | 11%  | 5             | 14%  | 0     | 0%   |
| Conoce los diferentes tipos de NEE y sus características.   | 13    | 100% | 3          | 7%  | 5            | 11%  | 5             | 14%  | 0     | 0%   |
| Domina estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adapten a las diversas necesidades de los estudiantes. | 13    | 100% | 1          | 2%  | 7            | 15%  | 5             | 14%  | 0     | 0%   |
| Implementa estrategias de evaluación que sean accesibles, significativas y permitan medir el                | 13    | 100% | 2          | 4%  | 6            | 13%  | 5             | 14%  | 0     | 0%   |

|  |    |      |   |     |   |     |   |     |   |     |
|--|----|------|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| progreso individual de cada estudiante.  |    |      |   |     |   |     |   |     |   |     |
| Colabora efectivamente con otros docentes, profesionales de apoyo y familias.  | 13 | 100% | 1 | 2%  | 4 | 9%  | 7 | 19% | 1 | 33% |
| Adapta las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos y las estrategias de evaluación a las necesidades específicas de cada estudiante | 13 | 100% | 2 | 4%  | 8 | 17% | 3 | 8%  | 0 | 0%  |
| Valora y respeta las diferencias individuales de los estudiantes.  | 13 | 100% | 7 | 15% | 2 | 4%  | 4 | 11% | 0 | 0%  |
| Sensibilidad y empatía   | 13 | 100% | 7 | 15% | 4 | 9%  | 1 | 3%  | 1 | 33% |
| Actualización en educación inclusiva: en cursos, talleres, seminarios y otras instancias de formación.   | 13 | 100% | 5 | 11% | 5 | 11% | 2 | 5%  | 1 | 33% |

Gráfica 19. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el entrenamiento que requiere para afrontar con éxito su trabajo con la población de estudiantes con NEE, año 2024.

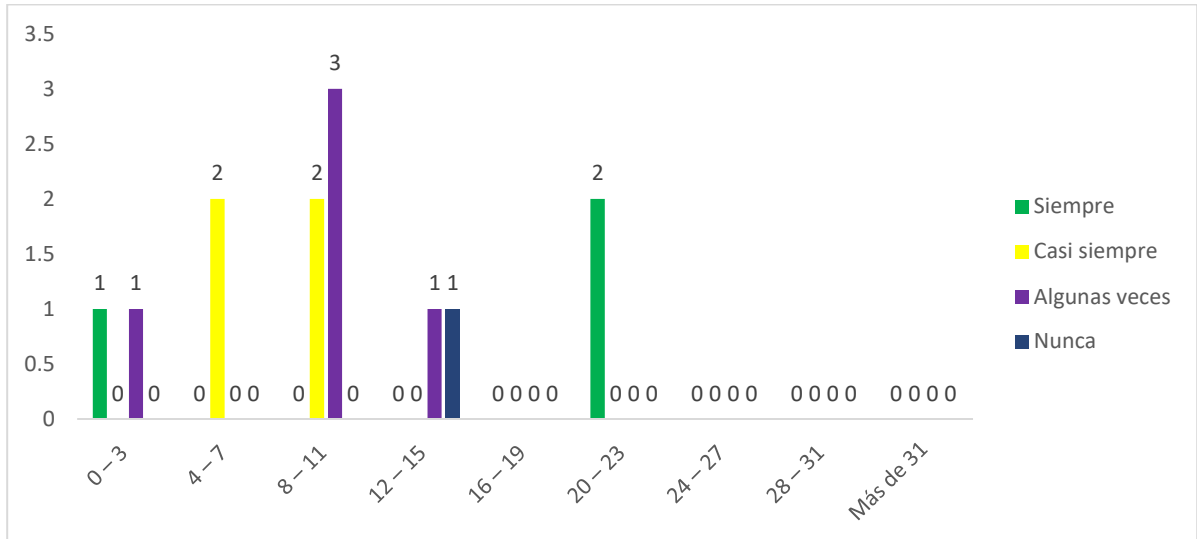


Esta tabla muestra distintos datos con respecto a la frecuencia que se requiere un entrenamiento intensivo para afrontar con éxito el trabajo con la población de estudiantes con necesidades educativas especiales donde encontramos con gran porcentaje sensibilidad y empatía con 33% nunca, con este mismo porcentaje encontramos actualización en educación inclusiva: en cursos, talleres, seminarios y otras instancias de formación nunca, seguidamente con 15% domina estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adaptan a las diversas necesidades de los estudiantes casi siempre, con el mismo porcentaje con porcentajes Valora y respeta las diferencias individuales de los estudiantes y sensibilidad y empatía casi siempre, con porcentajes significativamente bajos 2% domina estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adaptan a las diversas necesidades de los estudiantes nunca. Lo que nos explica esta tabla es que la mayoría de los profesores tienen un entendimiento básico de los principios de la educación inclusiva y los diferentes tipos de NEE, aunque no todos aplican estos conocimientos consistentemente. Solo un pequeño grupo "siempre" aplica estos principios, lo que indica un área para mejorar en la práctica educativa diaria.

Tabla 20. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la experiencia que posee para trabajar con alumnos con NEE, por años servicio, año 2024.

| Años de Servicio | TOTAL |      | Frecuencia |     |              |      |               |      |       |      |
|------------------|-------|------|------------|-----|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|                  |       |      | Siempre    |     | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|                  | FA    | FR   | FA         | FR  | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total            | 13    | 100% | 3          | 75% | 4            | 100% | 5             | 100% | 1     | 100% |
| 0 – 3            | 2     | 15%  | 1          | 25% | 0            | 0%   | 1             | 20%  | 0     | 0%   |
| 4 – 7            | 2     | 15%  | 0          | 0%  | 2            | 50%  | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| 8 – 11           | 5     | 38%  | 0          | 0%  | 2            | 50%  | 3             | 60%  | 0     | 0%   |
| 12 – 15          | 2     | 15%  | 0          | 0%  | 0            | 0%   | 1             | 20%  | 1     | 100% |
| 16 – 19          | 0     | 0%   | 0          | 0%  | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| 20 – 23          | 2     | 15%  | 2          | 50% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| 24 – 27          | 0     | 0%   | 0          | 0%  | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| 28 – 31          | 0     | 0%   | 0          | 0%  | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |
| Más de 31        | 0     | 0%   | 0          | 0%  | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0%   |

Gráfica 20. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la experiencia que posee para trabajar con alumnos con NEE, por años servicio, año 2024.



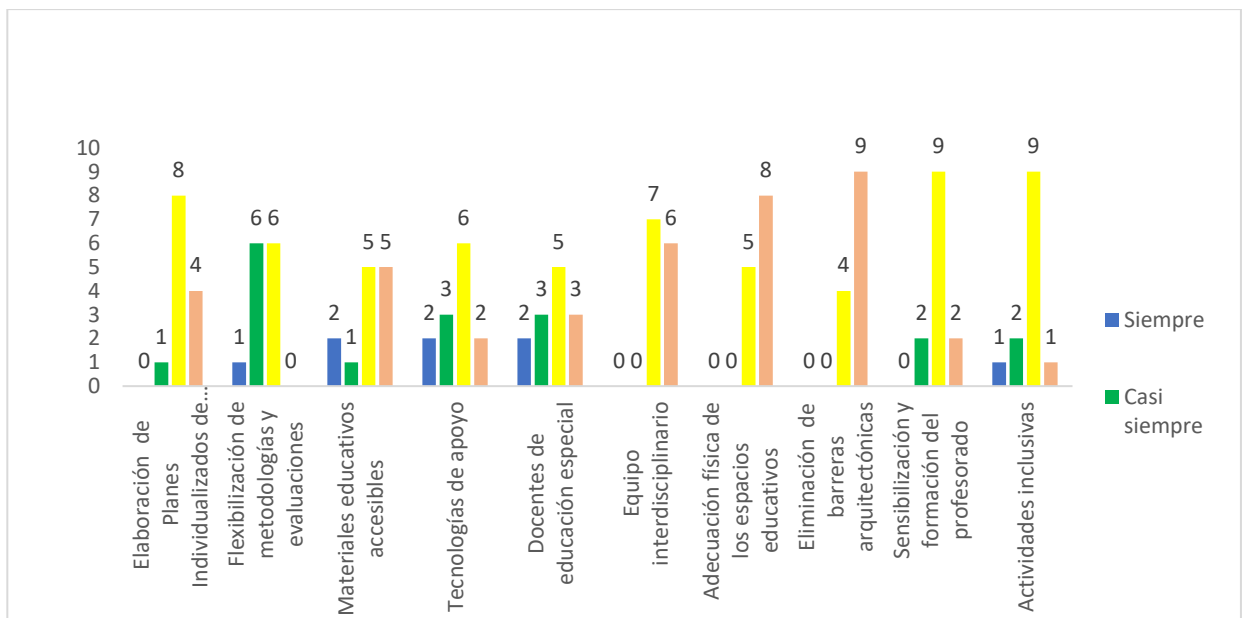
Esta tabla nos muestra datos sobre la experiencia para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales respecto a los años de servicio con 100% representado por un docente en años de servicio entre 12-15 refiere que nunca, seguidamente con 60% representado por 3 docentes refieren que algunas veces, con años de servicio entre 8-11, continua con 50% casi siempre en años de servicio entre 4-7, 8-11; con este mismo porcentajes tenemos docentes con 20-23 años de servicios los cuales poseen siempre experiencia para trabajar con alumnos con NEE. Lo que nos indica es que gran parte de docentes con mayor tiempo de trabajo, poseen experiencia para trabajar con estos estudiantes, mientras los que tienen menos años de servicio prevalece nunca o algunas veces.

Tabla 21. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre los servicios y recursos que ofrece la institución educativa para atender las necesidades del alumnado, año 2024.

| Ítems   | TOTAL |      | Frecuencia |     |              |      |               |      |       |      |
|---|-------|------|------------|-----|--------------|------|---------------|------|-------|------|
|   |       |      | Siempre    |     | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |      |
|   | FA    | FR   | FA         | FR  | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR   |
| Total   | 13    | 100% | 8          | 44% | 18           | 100% | 64            | 100% | 40    | 100% |
| Elaboración de Planes Individualizados de Aprendizaje | 13    | 100% | 0          | 0%  | 1            | 6%   | 8             | 13%  | 4     | 10%  |
| Flexibilización de metodologías y evaluaciones        | 13    | 100% | 1          | 6%  | 6            | 33%  | 6             | 9%   | 0     | 0%   |
| Materiales educativos accesibles                      | 13    | 100% | 2          | 11% | 1            | 6%   | 5             | 8%   | 5     | 13%  |
| Tecnologías de apoyo                                  | 13    | 100% | 2          | 11% | 3            | 17%  | 6             | 9%   | 2     | 5%   |
| Docentes de educación especial                        | 13    | 100% | 2          | 11% | 3            | 17%  | 5             | 8%   | 3     | 8%   |
| Equipo interdisciplinario                             | 13    | 100% | 0          | 0%  | 0            | 0%   | 7             | 11%  | 6     | 15%  |
| Adecuación física de los espacios educativos          | 13    | 100% | 0          | 0%  | 0            | 0%   | 5             | 8%   | 8     | 20%  |
| Eliminación de barreras arquitectónicas               | 13    | 100% | 0          | 0%  | 0            | 0%   | 4             | 6%   | 9     | 23%  |

|   |    |      |   |    |   |     |   |     |   |    |
|---|----|------|---|----|---|-----|---|-----|---|----|
| Sensibilización y formación del profesorado | 13 | 100% | 0 | 0% | 2 | 11% | 9 | 14% | 2 | 5% |
| Actividades inclusivas                      | 13 | 100% | 1 | 6% | 2 | 11% | 9 | 14% | 1 | 3% |

Gráfica 21. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre los servicios y recursos que ofrece la institución educativa para atender las necesidades del alumnado, año 2024.



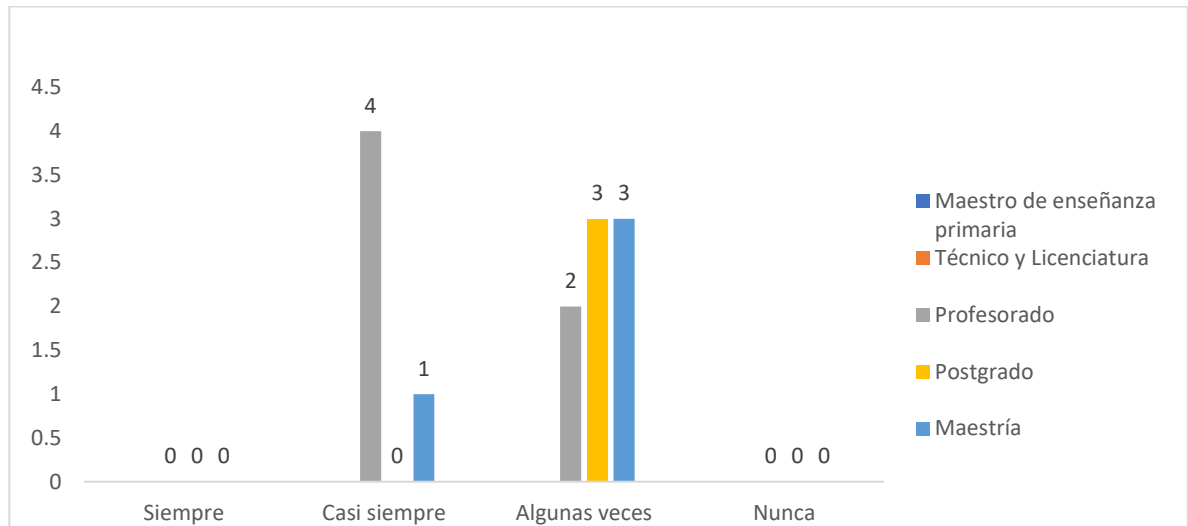
Estos datos nos muestran si la institución ofrece recursos y servicios adecuados para atender las necesidades del alumnado en cuanto a la frecuencia, obteniendo con mayor porcentaje 33% flexibilización de metodología y evaluaciones casi siempre, con 23% eliminación de barreras arquitectónicas nunca, seguidamente con 20% adecuación física de los espacios educativos nunca, con porcentajes más bajos con 8% materiales educativos accesibles algunas veces, con 5% sensibilización y formación del profesorado nunca y finalmente con 3% actividades inclusivas nunca. En resumen, la tabla destaca que, aunque existen esfuerzos hacia la educación inclusiva, hay áreas significativas donde se necesita mejorar, especialmente en la implementación constante de prácticas inclusivas, la

adecuación de espacios, y la actualización continua del profesorado. Estos aspectos son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, tengan acceso a una educación equitativa y de calidad.

Tabla 22. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la necesidad de modificaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, año 2024.

| Escolaridad                   | TOTAL |      | Frecuencia |    |              |      |               |      |       |    |
|-------------------------------|-------|------|------------|----|--------------|------|---------------|------|-------|----|
|                               |       |      | Siempre    |    | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |    |
|                               | FA    | FR   | FA         | FR | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR |
| Total                         | 13    | 100% | 0          | 0% | 5            | 100% | 8             | 100% | 0     | 0% |
| Maestro de enseñanza primaria | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| Técnico y Licenciatura        | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| Profesorado                   | 6     | 46%  | 0          | 0% | 4            | 80%  | 2             | 25%  | 0     | 0% |
| Postgrado                     | 3     | 23%  | 0          | 0% | 0            | 0%   | 3             | 38%  | 0     | 0% |
| Maestría                      | 4     | 31%  | 0          | 0% | 1            | 20%  | 3             | 38%  | 0     | 0% |
| Doctorado                     | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |

Gráfica 22. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la necesidad de modificaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, año 2024.

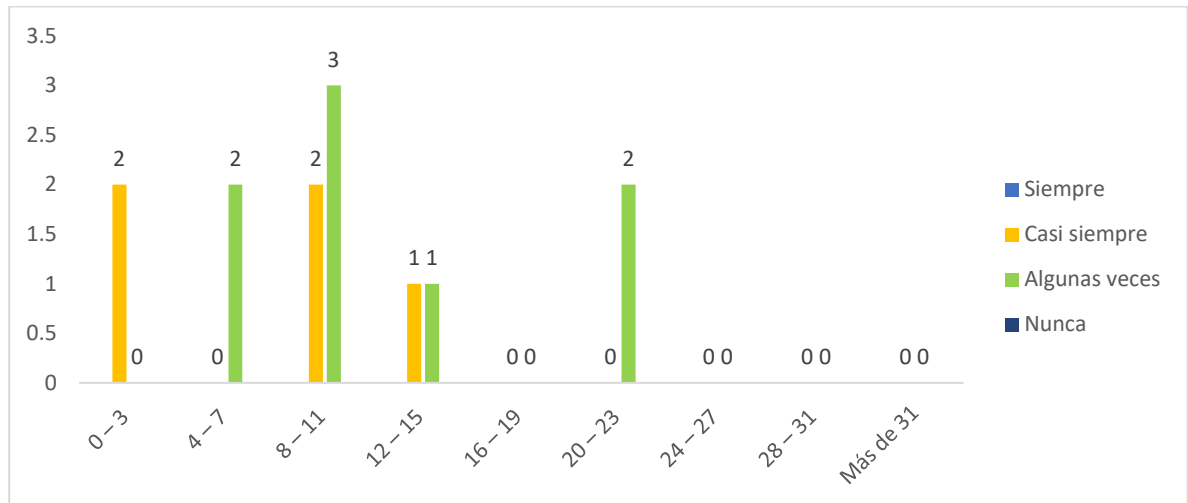


Los datos de esta tabla nos muestran el alumnado con necesidades educativas especiales precisa de numerosas modificaciones en el currículo con respecto a nivel de escolaridad de los docentes encuestados, con mayor porcentaje con 80% casi siempre docentes con profesorado, con 38% docentes con postgrado y maestrías algunas veces, seguidamente 25% docentes con profesorado refieren que algunas veces el alumnado con necesidades educativas especiales precisa de numerosas modificaciones en el currículo. En conclusión, existe un grupo considerable de educadores con profesorado y postgrado que se encuentran a menudo con situaciones que requieren de atención especial en el aula.

Tabla 23. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la inclusión efectiva de alumnos según sus estilos y ritmos de aprendizaje, año 2024.

| Años de Servicio | TOTAL |      | Frecuencia |    |              |      |               |      |       |    |
|------------------|-------|------|------------|----|--------------|------|---------------|------|-------|----|
|                  |       |      | Siempre    |    | Casi siempre |      | Algunas veces |      | Nunca |    |
|                  | FA    | FR   | FA         | FR | FA           | FR   | FA            | FR   | FA    | FR |
| Total            | 13    | 100% | 0          | 0% | 5            | 100% | 8             | 100% | 0     | 0% |
| 0 – 3            | 2     | 15%  | 0          | 0% | 2            | 40%  | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| 4 – 7            | 2     | 15%  | 0          | 0% | 0            | 0%   | 2             | 25%  | 0     | 0% |
| 8 – 11           | 5     | 38%  | 0          | 0% | 2            | 40%  | 3             | 38%  | 0     | 0% |
| 12 – 15          | 2     | 15%  | 0          | 0% | 1            | 20%  | 1             | 13%  | 0     | 0% |
| 16 – 19          | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| 20 – 23          | 2     | 15%  | 0          | 0% | 0            | 0%   | 2             | 25%  | 0     | 0% |
| 24 – 27          | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| 28 – 31          | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |
| Más de 31        | 0     | 0%   | 0          | 0% | 0            | 0%   | 0             | 0%   | 0     | 0% |

Gráfica 23. Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la inclusión efectiva de alumnos según sus estilos y ritmos de aprendizaje, año 2024.



Los datos de esta tabla nos muestran si los estudiantes logran de forma efectiva la inclusión en el aula, con respecto a los años de servicio donde encontramos con mayor porcentaje casi siempre docentes con 0-3 y 8-11 años de servicio, seguidamente con 38% algunas veces docentes con 8-11 años de servicio, finalizamos con 25% docentes con 4-7 años de servicio que refieren que logran de forma efectiva la inclusión, con este mismo porcentaje docentes 20-23 años refieren que algunas veces. En conclusión, esta tabla sugiere que los educadores con menos años de servicio están conscientes o enfrentan con frecuencia las situaciones mencionadas.

## CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la intervención docente en materia de inclusión educativa en el Instituto General Tomás Herrera. A partir de los análisis realizados, se concluye que:

Según los resultados descritos es poca la información que reciben los docentes en cuanto a materia de educación inclusiva, siendo este tema de gran importancia para la educación (Ver Tabla 6, página 88).

La mayoría de los docentes no realizan ajustes razonables para atender a los estudiantes, esto puede deberse a la falta de conocimiento y formación en materia de educación inclusiva (Gráfica 7, página 90).

Concluyo que gran parte de los docentes no tienen conocimiento sobre los tipos de ajustes razonables, siendo un tema de relevancia en la educación (Tabla 9, página 92).

Se observa un compromiso significativo de los educadores de educación especial, sin embargo, también se destacan áreas críticas que requieren de más apoyo por parte del docente (Gráfica 10, página 95).

Con esta tabla concluimos que es muy poco común la discapacidad auditiva, que en su mayoría prevalece la discapacidad intelectual (Tabla 11, página 96).

En cuanto a la opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a las facilidades que brinda la institución educativa a los niños con capacidades diferentes, en algunas veces la institución educativa brindan facilidades necesarias (Tabla 12, página 98).

De acuerdo con los resultados obtenidos, no siempre se proponen actividades que puedan realizar todos los alumnos con necesidades especiales (Gráfica 15, página 103).

Según los hallazgos de la capacitación a los docentes del Instituto General Tomás Herrera lograron conocer los requerimientos para confeccionar los ajustes razonables, de acuerdo con las necesidades de cada estudiante; aplicándolo en el aula de clases.

## **LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Con el fin de lograr una intervención docente en materia de inclusión educativa recomiendo lo siguiente:

La escuela debe brindar los recursos para que los docentes trabajen y no solo eso sino instruir a los docentes para que puedan utilizarlos de la manera correcta; con la finalidad de garantizar el derecho a una educación inclusiva de calidad.

Los docentes deben adaptarse a los cambios y utilizar diversas estrategias didácticas para lograr un proceso de enseñanza – aprendizaje dinámico, motivador e inclusivo.

El docente debe estar en constante formación y actualización de conocimiento, con especial énfasis en el manejo de métodos y técnicas de enseñanza relacionados con los contenidos, que le permitan interactuar y lograr un proceso de enseñanza – aprendizaje con los alumnos, en donde pueda hacer uso de las tecnologías de la información y de la comunicación con la finalidad de lograr aprendizajes motivadores en la vida del estudiantado de inclusión educativa.

Entre las metodologías didácticas más adecuadas para trabajar con estudiantes en inclusión se propone dedicar más tiempo a cada alumno y reconocer sus saberes previos para seleccionar los métodos y estrategias de enseñanza más efectivos, a través del juego y la pintura.

Los docentes regulares deben trabajar en conjunto con el docente de Educación Especial y el padre de familia, en beneficio de favorecer una atención integral, por lo que deben estar al pendiente de los avances que logra el estudiante en el aula de clase.

Un docente para la inclusión educativa necesita conocer las necesidades educativas para trabajar e intervenir en ellas, a través de diversos métodos pedagógicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA

- Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.
- Barbosa de Sousa, L., Ferreira Moura, E. R., & Teixeira Barroso, M. G. (2008). Promoción de un ambiente de aprendizaje positivo. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 106-112.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- De Jiménez, R. (2018). Análisis de la atención a necesidades educativas especiales en la comarca Ngäbe Buglé, República de Panamá. *REDES*, 1(10), 08-23.
- Garzón Castro, P. (2015). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado.
- Goikoetxandia-Aizpurua, M. (2015). Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de inglés de tercero de la educación secundaria obligatoria: metodología cooperativa y educación en valores (Master's thesis).
- González-Rojas, Yineida, & Triana-Fierro, Dairo Alberto. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Guerra-Iglesias, S. (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 51-66.
- IPHE, INCLUSIVO (04 de octubre, 2023). IPHE de Penonomé 53 años brindando educación inclusiva a la comunidad. <https://www.iphe.gob.pa/publicaciones/iphe-de-penonome-53-anos-brindando-educacion-inclusiva-a-la-comunidad>

- Jaramillo-Viasus, L. S. (2023). El rol del educador especial en diferentes ámbitos. *Lee La LEE*, 17-20.
- Lebrija, A. (2020). La educación inclusiva con atención a la diversidad: creencias de los profesores universitarios. *REDES*, 1(7), 26–39. Recuperado a partir de <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/33>
- Leiva, D. F. (2019). La función mediadora del docente y la intervención educativa. *Revista Multi-Ensayos*, 5(9), 6-9.
- Leones, I. A., & García, S. I. C. (2014). Construyendo escenarios de aprendizaje para la educación inclusiva en Panamá.
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: OEI.
- Mejía, N., & Francia, E. (2022). Análisis del aula especial bajo la perspectiva de la nueva normalidad.
- Meléndez-Rodríguez, L. (2020). Tendencias formativas en educación especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 325-346.
- Moré, M. M., Nodarse, T. H., Hernández, T. B., & Morales, M. A. C. (2020). Rol del maestro en la inclusión educativa de los alumnos con trastornos de la comunicación oral. *Propósitos y representaciones*, 8(3), 12.
- Moreno Osella, Eliana M.. (2018). Diseño de intervenciones inclusivas: la acción tutorial en trabajos de fin de grado. *Innovación educativa* (México, DF), 18(76), 127-147. Recuperado en 18 de noviembre de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000100127&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100127&lng=es&tlng=es).
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9(1).
- Osorio Galindo, F. M. (2021). Currículo por competencias visto desde la educación inclusiva: desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 8(2), 26-36. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n2.003>

- Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Reta Sabarrós, A. (2016). Las adaptaciones curriculares. *Publicaciones didácticas*, 481-498.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- SAMPIERI, H. R. (2003). *Metodología de la Investigación*. Tercera edición. Editorial Mc Graw Hill Interamericana México.
- Serrato Almendárez, L. T., & Cedillo, I. G. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 355-381.
- Sierra Socorro, J. J., & García Reyes, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de educación*, 18(1), 134-154.
- Solórzano, M. J. P., & Briones, M. F. B. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 51-71.
- Suárez Vallejo, J. P. (2014). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín.
- Tolmo, C. R., & Cáceres, R. C. (2020). Profesores (as) de educación especial y su identidad docente: una revisión sistemática de tendencias investigativas. *Revista INTEREDU*, 1(2), 51-64.
- Vergara, J., (19 de noviembre, 2021). Universidad de Panamá en la educación inclusiva. <https://launiversidad.up.ac.pa/node/2239>
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2016). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible.
- Watts, C. E., & Lee, L. L. (2017). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1).

# **ANEXOS**

# **ANEXO N° 1**

**CUESTIONARIO DE ENCUESTA**



## UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

### Decanato de Postgrado

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES REGULARES DEL INSTITUTO GENERAL TOMÁS HERRERA – RÍO HATO, 2024.

**Objetivo:** Analizar la intervención docente del Instituto General Tomás Herrera en materia de inclusión educativa.

Respetado (a) docente, mi nombre es Jeniffer Juárez, estudiante de la Universidad Especializada de las Américas, Extensión Veraguas, de la Maestría en Educación Especial.

Con la finalidad de recabar información importante, realizo un estudio de investigación titulado: “Intervención docente en materia de inclusión educativa en el Instituto General Tomás Herrera, Coclé, 2024”. Por tal razón, le solicito información que será de carácter confidencial. Agradeciéndole de ante mano su valioso aporte.

**Indicaciones:** lea cuidadosamente cada interrogante de la encuesta y marque con una equis (X) la opción que considere apropiada, la información recabada será tratada con confidencialidad.

#### PRIMERA PARTE: Datos generales del encuestado

##### 1. Sexo

|           |  |          |  |
|-----------|--|----------|--|
| Masculino |  | Femenino |  |
|-----------|--|----------|--|

##### 2. Edad

|              |  |               |  |
|--------------|--|---------------|--|
| 20 – 24 años |  | 25 – 29 años  |  |
| 30 – 34 años |  | 35 años o más |  |

##### 3. Nivel de preparación Universitario.

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Maestro de enseñanza primaria |  |
|-------------------------------|--|

|                        |  |
|------------------------|--|
| Técnico y licenciatura |  |
| Profesorado            |  |
| Postgrado              |  |
| Maestría               |  |
| Doctorado              |  |

4. Años de experiencia en la enseñanza

|         |  |         |  |           |  |
|---------|--|---------|--|-----------|--|
| 0 – 3   |  | 4 – 7   |  | 8 – 11    |  |
| 12 – 15 |  | 16 – 19 |  | 20 – 23   |  |
| 24 – 27 |  | 28 – 31 |  | Más de 31 |  |

**SEGUNDA PARTE:** Datos generales del estudio.

5. ¿Conoce usted en que consiste la educación inclusiva?

|         |              |               |       |
|---------|--------------|---------------|-------|
| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|         |              |               |       |

6. La educación inclusiva para todos los alumnos es.

| Ítems                        | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|------------------------------|---------|--------------|---------------|-------|
| • Una prioridad              |         |              |               |       |
| • Un tema secundario         |         |              |               |       |
| • Una utopía irrealizable    |         |              |               |       |
| • Una obligación profesional |         |              |               |       |

7. Ha recibido formación continua en los últimos dos años en materia de educación inclusiva.

|         |              |               |       |
|---------|--------------|---------------|-------|
| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|         |              |               |       |

8. ¿Aplica usted ajustes razonables para atender a los estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias?

| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---------|--------------|---------------|-------|
|         |              |               |       |

9. Tienen conocimiento de las modalidades de inclusión.

| Ítems               | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---------------------|---------|--------------|---------------|-------|
| • Inclusión total   |         |              |               |       |
| • Inclusión parcial |         |              |               |       |
| • Aula Especial     |         |              |               |       |

10. El docente tiene conocimiento de los ajustes razonables.

| Ítems                       | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|-----------------------------|---------|--------------|---------------|-------|
| • Ajustes significativos    |         |              |               |       |
| • Ajustes no significativos |         |              |               |       |
| • Ajustes de acceso         |         |              |               |       |

11. ¿Recibe apoyo de la docente de educación especial en su labor docente?

| Ítems  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------------|-------|
| • Monitoreo en el aula regular para darle seguimiento al alumno.                     |         |              |               |       |
| • Recomendaciones al docente regular de que ajustes razonables se le debe realizar a |         |              |               |       |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| los estudiantes, de acuerdo a su estilo y ritmo de aprendizaje.  |  |  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>La colaboración en cuanto a la confección o elaboración de material didáctico.</li> </ul>   |  |  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Concienciar a los alumnos/as, compañeros/as, padres, madres o acudientes de los alumnos (as) con NEE sobre la aceptación y apoyo a estos compañeros (as) en el aula.</li> </ul> |  |  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Orientar y dar seguimiento al padre o acudiente del alumno (a) con NEE sobre su rol en el proceso de inclusión educativa.</li> </ul>  |  |  |  |  |

12. ¿Qué tipo(s) de discapacidad han presentado los estudiantes que ha atendido en el aula de clases?

Seleccione las discapacidades que ha tenido que atender en su aula de clases:

| Condiciones<br>Permanentes/Transitorias  | Siempre | Casi<br>siempre | Algunas<br>veces | Nunca |
|--|---------|-----------------|------------------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Discapacidad Visual</li> </ul>                          |         |                 |                  |       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Discapacidad Intelectual</li> </ul>                     |         |                 |                  |       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Discapacidad Auditiva</li> </ul>                        |         |                 |                  |       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Discapacidad Motora</li> </ul>                          |         |                 |                  |       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA)</li> </ul> |         |                 |                  |       |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| • Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)                   |  |  |  |  |
| • Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) |  |  |  |  |
| • Coeficiente intelectual (CI) en el rango límite             |  |  |  |  |

13. ¿Considera que la institución educativa brinda las facilidades necesarias para incluir a los niños con capacidades diferentes?

|         |              |               |       |
|---------|--------------|---------------|-------|
| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|         |              |               |       |

14. El instituto favorece o apoya la educación inclusiva a través de:

| Ítems  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------------|-------|
| • La formación del profesorado en enseñanza inclusiva.       |         |              |               |       |
| • El desarrollo de la enseñanza inclusiva                    |         |              |               |       |
| • Proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva |         |              |               |       |
| • Investigaciones sobre educación inclusiva                  |         |              |               |       |
| • Sensibilización de alumnos sobre el tema.                  |         |              |               |       |

15. Respecto a la enseñanza inclusiva, usted diría que en este centro educativo

| Ítems   | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| • Es parte del trabajo docente                |         |              |               |       |
| • Favorece una mejor formación de los alumnos |         |              |               |       |

16. Se proponen actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos.

| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---------|--------------|---------------|-------|
|         |              |               |       |

17. Se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos.

| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---------|--------------|---------------|-------|
|         |              |               |       |

18. La atención del alumnado con NEE en el aula es una de mis responsabilidades a desarrollar como docente.

| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---------|--------------|---------------|-------|
|         |              |               |       |

19. Desde su perspectiva como docente, ¿cuál de los siguientes aspectos representa el mayor obstáculo para implementar una enseñanza inclusiva?

| Obstáculos                                     | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------------|-------|
| • Escasa formación didáctica de los profesores |         |              |               |       |
| • La actitud excluyente de algunos alumnos     |         |              |               |       |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| • Los sistemas de evaluación                  |  |  |  |  |
| • La falta de recursos didácticos             |  |  |  |  |
| • El exceso de trabajo o de horas de clases   |  |  |  |  |
| • La falta de personal de apoyo cualificado   |  |  |  |  |
| • La actitud excluyente de algunos profesores |  |  |  |  |

20. Indique con qué frecuencia requiere de un entrenamiento intensivo para afrontar con éxito su trabajo con la población de estudiantes con necesidades educativas especiales, en los siguientes aspectos:"

| Ítems   | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| Comprende los principios y fundamentos de la educación inclusiva, para atender a la diversidad en el aula.  |         |              |               |       |
| Conoce los diferentes tipos de NEE y sus características.   |         |              |               |       |
| Domina estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adapten a las diversas necesidades de los estudiantes. |         |              |               |       |
| Implementa estrategias de evaluación que sean accesibles, significativas y permitan medir el                |         |              |               |       |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| progreso individual de cada estudiante.  |  |  |  |  |
| Colabora efectivamente con otros docentes, profesionales de apoyo y familias.  |  |  |  |  |
| Adapta las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos y las estrategias de evaluación a las necesidades específicas de cada estudiante |  |  |  |  |
| Valora y respeta las diferencias individuales de los estudiantes.  |  |  |  |  |
| Sensibilidad y empatía   |  |  |  |  |
| Actualización en educación inclusiva: en cursos, talleres, seminarios y otras instancias de formación.   |  |  |  |  |

21. Posee la experiencia suficiente para trabajar con alumnos/as con NEE.

|         |              |               |       |
|---------|--------------|---------------|-------|
| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|         |              |               |       |

22. ¿Considera que se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado en esta institución educativa?

| Ítems   | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| Elaboración de Planes Individualizados de Aprendizaje |         |              |               |       |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Flexibilización de metodologías y evaluaciones |  |  |  |  |
| Materiales educativos accesibles               |  |  |  |  |
| Tecnologías de apoyo                           |  |  |  |  |
| Docentes de educación especial                 |  |  |  |  |
| Equipo interdisciplinario                      |  |  |  |  |
| Adecuación física de los espacios educativos   |  |  |  |  |
| Eliminación de barreras arquitectónicas        |  |  |  |  |
| Sensibilización y formación del profesorado    |  |  |  |  |
| Actividades inclusivas                         |  |  |  |  |

23. El alumnado con necesidades educativas especiales precisa de numerosas modificaciones en el curriculum.

| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---------|--------------|---------------|-------|
|         |              |               |       |

24. En su opinión, ¿los alumnos logran una inclusión efectiva en el aula, considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje individuales?

| Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---------|--------------|---------------|-------|
|         |              |               |       |

# **ANEXO N° 2**

**FOTOS Y NOTAS VARIAS**

# INSTITUTO GENERAL TOMÁS HERRERA



Parte Frontal de la escuela Ubicada en la provincia de Coclé – Río Hato Farallón, en donde se imparte Bachiller en Ciencias a estudiantes de Media (10°,11° y 12°)



Estudiantes que forman parte del Instituto General Tomás Herrera.



Aplicación de encuestas a docentes regulares del Instituto General Tomás Herrera–Río Hato, Coclé.



Aplicación de encuestas–salón de profesores del Instituto General Tomás Herrera.

## ÍNDICE DE CUADROS

| <b>Cuadro</b> | <b>Descripción</b>   | <b>Página</b> |
|---------------|--|---------------|
| Cuadro 1      | Planificación semanal de sesiones de capacitación              | 62            |
| Cuadro 2      | Sesión 1: Introducción a la educación inclusiva                | 63            |
| Cuadro 3      | Sesión 2: Barreras que se presentan en la inclusión educativa  | 66            |
| Cuadro 4      | Sesión 3: Estrategias y metodologías para las N.E.E.           | 69            |
| Cuadro 5      | Sesión 4: Adecuaciones curriculares para el manejo del docente | 72            |
| Cuadro 6      | Sesión 5: Participación activa de los estudiantes de N.E.E.    | 75            |

## ÍNDICE DE TABLAS

| <b>Tablas</b> | <b>Descripción</b>  | <b>Página</b> |
|---------------|---|---------------|
| Tabla 1       | Población de docentes del Instituto General Tomás Herrera según nivel de escolaridad, año 2024.   | 79            |
| Tabla 2       | Población de docentes del Instituto General Tomás Herrera según sexo, año 2024.   | 81            |
| Tabla 3       | Nivel de escolaridad de los docentes del Instituto General Tomás Herrera según años de servicio, año 2024.  | 83            |
| Tabla 4       | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto al conocimiento de la educación inclusiva por nivel de escolaridad, año 2024.  | 85            |
| Tabla 5       | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la educación inclusiva, año 2024.  | 86            |
| Tabla 6       | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la formación continua recibida en los últimos dos años en materia de educación inclusiva por años de servicio, año 2024.            | 88            |
| Tabla 7       | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la aplicación de ajustes razonables para atender a los estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias, año 2024. | 89            |
| Tabla 8       | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el conocimiento de las modalidades de inclusión, año 2024.  | 91            |
| Tabla 9       | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el conocimiento de los ajustes razonables, año 2024.  | 92            |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 10 | Herrera sobre el apoyo que recibe de la docente de educación especial en su labor, año 2024.  | 93  |
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 11 | Herrera sobre los tipos de discapacidad que han atendido en sus aulas, año 2024.  | 96  |
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 12 | Herrera con respecto a las facilidades que brinda la institución educativa para incluir a los niños con capacidades diferentes, año 2024. | 98  |
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 13 | Herrera con respecto al apoyo que el Instituto ofrece en materia de educación inclusiva, año 2024.  | 100 |
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 14 | Herrera con respecto a la educación inclusiva en el centro educativo, año 2024.   | 102 |
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 15 | Herrera sobre las actividades flexibles que puedan realizar los alumnos, año 2024   | 103 |
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 16 | Herrera sobre el trabajo colaborativo entre alumnos, año 2024.  | 104 |
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 17 | Herrera con respecto a la atención del alumnado con NEE, como responsabilidad del docente, año 2024.                                      | 105 |
|          | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás   |     |
| Tabla 18 | Herrera con respecto a los obstáculos para implementar una enseñanza inclusiva, año 2024.   | 107 |

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| Tabla 19 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el entrenamiento que requiere para afrontar con éxito su trabajo con la población de estudiantes con NEE, año 2024 | 109 |
| Tabla 20 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la experiencia que posee para trabajar con alumnos con NEE, por años servicio, año 2024.                           | 112 |
| Tabla 21 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre los servicios y recursos que ofrece la institución educativa para atender las necesidades del alumnado, año 2024.  | 114 |
| Tabla 22 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la necesidad de modificaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, año 2024.      | 116 |
| Tabla 23 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre sobre la inclusión efectiva de alumnos según sus estilos y ritmos de aprendizaje, año 2024.                        | 118 |

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

| <b>Gráfica</b> | <b>Descripción</b>  | <b>Página</b> |
|----------------|---|---------------|
| Gráfica 1      | Población de docentes del Instituto General Tomás Herrera según nivel de escolaridad, año 2024.   | 80            |
| Gráfica 2      | Años de servicio de los docentes del Instituto General Tomás Herrera por sexo, año 2024.  | 82            |
| Gráfica 3      | Nivel de escolaridad de los docentes del Instituto General Tomás Herrera según años de servicio, año 2024.  | 84            |
| Gráfica 4      | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto al conocimiento de la educación inclusiva por nivel de escolaridad, año 2024.  | 85            |
| Gráfica 5      | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la educación inclusiva, año 2024   | 87            |
| Gráfica 6      | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la formación continua recibida en los últimos dos años en materia de educación inclusiva por años de servicio, año 2024.            | 88            |
| Gráfica 7      | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la aplicación de ajustes razonables para atender a los estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias, año 2024. | 90            |
| Gráfica 8      | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el conocimiento de las modalidades de inclusión, año 2024.  | 91            |
| Gráfica 9      | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el conocimiento de los ajustes razonables, año 2024.  | 92            |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Gráfica 10 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el apoyo que recibe de la docente de educación especial en su labor, año 2024.  | 95  |
| Gráfica 11 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre los tipos de discapacidad que han atendido en sus aulas, año 2024.  | 97  |
| Gráfica 12 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a las facilidades que brinda la institución educativa para incluir a los niños con capacidades diferentes, año 2024. | 99  |
| Gráfica 13 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto al apoyo que el Instituto ofrece en materia de educación inclusiva, año 2024.  | 101 |
| Gráfica 14 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la educación inclusiva en el centro educativo, año 2024.   | 102 |
| Gráfica 15 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre las actividades flexibles que puedan realizar los alumnos, año 2024.  | 103 |
| Gráfica 16 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el trabajo colaborativo entre alumnos, año 2024.  | 104 |
| Gráfica 17 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a la atención del alumnado con NEE, como responsabilidad del docente, año 2024.                                      | 106 |
| Gráfica 18 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera con respecto a los obstáculos para implementar una enseñanza inclusiva, año 2024.   | 108 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Gráfica 19 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre el entrenamiento que requiere para afrontar con éxito su trabajo con la población de estudiantes con NEE, año 2024. | 111 |
| Gráfica 20 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la experiencia que posee para trabajar con alumnos con NEE, por años servicio, año 2024.                            | 113 |
| Gráfica 21 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre los servicios y recursos que ofrece la institución educativa para atender las necesidades del alumnado, año 2024.   | 115 |
| Gráfica 22 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre la necesidad de modificaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, año 2024.       | 117 |
| Gráfica 23 | Opinión de los docentes del Instituto General Tomás Herrera sobre sobre la inclusión efectiva de alumnos según sus estilos y ritmos de aprendizaje, año 2024.                         | 119 |