Inclusión educativa en la Universidad de Panamá: perspectiva profesional y experiencial a nivel superior

Educational inclusion at the University of Panama: professional and experiential perspectives in higher education

Luciano Amed Reyes Quiroz[1, 2]

1.Universidad de Panamá (UP), Vicerrectoria de Investigación y Postgrado – Maestría en Docencia Superior, Universidad de Panamá, Ciudad de Panamá.

Correos: **ameth547100@gmail.com,** ameth547100@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.57819/j84a-n910

Fecha de Recepción: 20-04-2026. **Fecha de Aceptación**: 24-09-2026. **Fecha de publicación**: 17-11-2026.

Para citar este artículo: Reyes Quiroz, L. A. (2027). Inclusión educativa en la Universidad de Panamá: Perspectiva profesional y experiencial a nivel superior. Redes: Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas, (19), 89–99. https://doi.org/10.57819/j84a-n910

Financiación: No **Conflictos de interés: Ninguno que declarar**

RESUMEN

La educación inclusiva constituye uno de los mayores retos del sistema de educación superior contemporáneo, especialmente frente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). El objetivo de esta investigación fue evaluar la opinión profesional y experiencial sobre la inclusión educativa a nivel superior en la Universidad de Panamá durante el año 2018, desde la perspectiva de docentes y estudiantes de diversas facultades. Se utilizó un diseño descriptivo con estudio de casos, aplicando dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario a veinte estudiantes y una entrevista semiestructurada a veinte docentes, seleccionados aleatoriamente del Campus Central y del Campus Harmodio Arias Madrid. Los datos fueron procesados mediante el software IBM SPSS Statistics. Los resultados evidenciaron que el 100% de los estudiantes encuestados considera necesario un cambio en las políticas educativas, el 90% estima imprescindible un servicio de mediación entre docente y estudiante con discapacidad, y un 60% percibe la inexistencia de accesibilidad adecuada en los espacios universitarios. Por su parte, el 90% de los docentes reconoce necesitar formación especializada para atender a la diversidad; el 65% afirmó nunca haber tenido estudiantes con discapacidad en el aula, y el 55% señaló el desconocimiento del lenguaje de señas como barrera principal. Se concluye que, pese a la existencia de un marco legal favorable, persisten barreras actitudinales, metodológicas, arquitectónicas y curriculares que limitan la inclusión efectiva de estudiantes con NEE, haciendo impostergable la capacitación docente, la adecuación curricular y la revisión de políticas institucionales.

Palabras clave

Accesibilidad, adecuación curricular, discapacidad, diversidad, formación docente, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

Inclusive education constitutes one of the greatest challenges of the contemporary higher education system, especially regarding the attention given to students with special educational needs (SEN). The objective of this research was to evaluate the professional and experiential opinion on inclusive education at the higher level in the University of Panama during 2018, from the perspective of teachers and students from different faculties. A descriptive design with a case study approach was used, applying two data collection instruments: a questionnaire to twenty students and a semi-structured interview to twenty teachers, randomly selected from the Central Campus and the Harmodio Arias Madrid Campus. Data were processed using IBM SPSS Statistics software. The results showed that 100% of the students surveyed consider a change in educational policies necessary, 90% consider a mediation service between the teacher and the student with a disability essential, and 60% perceive the lack of adequate accessibility in university spaces. On the other hand, 90% of the teachers acknowledge the need for specialized training to address diversity; 65% stated that they have never had students with disabilities in the classroom, and 55% pointed out the lack of knowledge of sign language as the main barrier. It is concluded that, despite the existence of a favorable legal framework, there are still attitudinal, methodological, architectural and curricular barriers that limit the effective inclusion of students with SEN, making teacher training, curricular adaptation and the review of institutional policies a pressing need.

Keywords:

Disability, special educational needs, accessibility, curricular adaptation, teacher training, diversity

---

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un derecho humano fundamental reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y ratificado en múltiples instrumentos internacionales, entre ellos la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990). En este marco, la educación inclusiva emerge como un paradigma orientado a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso exitoso de todo estudiante, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, en un entorno de equidad e igualdad de oportunidades.

A nivel global, los sistemas educativos han avanzado en la incorporación de normativas y prácticas pedagógicas orientadas a atender la diversidad. Sin embargo, persisten desigualdades sustantivas, particularmente en la educación superior, donde los estudiantes con discapacidad continúan enfrentando barreras arquitectónicas, actitudinales, curriculares y comunicativas que restringen su pleno desarrollo académico (UNESCO, 1994; Valenzuela Zambrano, 2016). Estas barreras se acentúan en los procesos de admisión mediante pruebas estandarizadas no adaptadas, en la ausencia de ajustes razonables en el aula y en la escasa formación del profesorado universitario para atender necesidades educativas especiales (NEE).

En Panamá, el marco legal existente Constitución Política, Ley 34 de 1995 (Ley Orgánica de Educación), Ley 42 de 1999 (Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad), Decreto Ejecutivo 1 de 2000 y las disposiciones internas de la Universidad de Panamá, incluidas la Ley 15 de 2016 y la Resolución N° 108-2016 establece un

entramado normativo que reconoce el derecho a la inclusión educativa. No obstante, estudios previos (Picón, 2000; Rodríguez, 2005; MEDUCA, 2015) han evidenciado la brecha entre los postulados legales y las prácticas cotidianas en las instituciones de educación superior, situación que mantiene a numerosas personas con discapacidad al margen de la vida universitaria.

Según la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS), se estima que alrededor de 400 mil personas presentan alguna discapacidad en el país, siendo la discapacidad con mayor prevalencia en la universidad la movilidad reducida (30%) y la visual (22%). Pese a estas cifras, los sistemas universitarios continúan orientados a un perfil estudiantil homogéneo, limitando el acceso y la permanencia de quienes requieren adecuaciones curriculares o apoyos específicos.

A partir de este contexto, la presente investigación busca indagar, desde una perspectiva profesional y experiencial, cómo se vivencia la inclusión educativa en la Universidad de Panamá. Se plantean las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuáles son las causas y efectos que restringen el acceso a la educación inclusiva a nivel superior para estudiantes con NEE?, ¿cumple la institución con las normativas vigentes?, ¿qué estrategias pertinentes podrían mejorar la inclusión educativa?, y ¿qué recomendaciones pueden formularse para favorecer dicha inclusión?

El objetivo general de la investigación fue evaluar la opinión profesional y experiencial de la inclusión educativa a nivel superior en la Universidad de Panamá durante 2018, visto desde la perspectiva de docentes y estudiantes de diferentes facultades. Como objetivos específicos se plantearon: (a) identificar las causas y efectos que restringen el acceso a la educación inclusiva; (b) contrastar si la institución cumple con los criterios de inclusión de estudiantes con NEE; (c) distinguir estrategias pertinentes para mejorar la inclusión educativa, y (d) establecer recomendaciones en esta materia.

La pertinencia del estudio radica en aportar evidencia empírica que permita orientar la toma de decisiones institucionales, promover la capacitación docente, impulsar la revisión de políticas educativas y, en última instancia, contribuir a la construcción de una universidad panameña verdaderamente inclusiva, en la que la diversidad sea comprendida como un valor y no como un obstáculo.

Desde una perspectiva teórica, la investigación se sustenta en los aportes del modelo social de la discapacidad (Oliver, 1986; Barton, 1998), que concibe la discapacidad no como una condición individual sino como el resultado de las barreras económicas, ambientales, culturales y actitudinales que la sociedad impone. En el plano pedagógico, se retoma la propuesta de educación inclusiva de Ainscow (2001), orientada a responder a la diversidad de todos los estudiantes a través de la transformación sistémica de las instituciones educativas, así como la teoría del currículo inclusivo de Udvari-Solner (1995), que integra

el constructivismo piagetiano, la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1985) como fundamentos para diseñar aulas que atiendan la heterogeneidad del alumnado.

En este sentido, la investigación asume la inclusión como un proceso continuo y multidimensional, y no como un estado acabado. Supone, siguiendo a la UNESCO (1994), minimizar las barreras para la participación y el aprendizaje, identificar y movilizar los recursos disponibles, y reconocer que las diferencias humanas son consustanciales a la educación y, por tanto, deben ser asumidas como una oportunidad para enriquecer la experiencia formativa de toda la comunidad universitaria.

MÉTODO

El objetivo general consistió en evaluar la opinión profesional y experiencial sobre la inclusión educativa a nivel superior en la Universidad de Panamá durante el año 2018. Los objetivos específicos fueron: identificar las causas y efectos que restringen el acceso a la educación inclusiva; contrastar el cumplimiento institucional de los criterios de inclusión; distinguir estrategias pertinentes para su mejora, y establecer recomendaciones que orienten la política universitaria.

Diseño de investigación y tipo de estudio

Se adoptó un diseño de investigación descriptiva con enfoque mixto, sustentado en un estudio de casos. Las variables abordadas son de naturaleza cualitativa, pues expresan cualidades y atributos basados en las opiniones y experiencias de los participantes frente al fenómeno de la inclusión educativa. El enfoque descriptivo permitió caracterizar las percepciones de estudiantes y docentes respecto a las estrategias, factores y barreras asociados a la inclusión en el contexto universitario panameño.

Población y muestra

La población de estudio estuvo constituida por estudiantes y docentes de distintas facultades de la Universidad de Panamá, con sede en el Campus Central y en el Campus Harmodio Arias Madrid (Curundú). La muestra fue intencional y homogénea, conformada por cuarenta sujetos seleccionados aleatoriamente: veinte estudiantes de pregrado y maestría distribuidos equitativamente por género y veinte docentes en ejercicio, provenientes de facultades como Administración, Arquitectura, Bellas Artes, Derecho, Economía, Educación, Enfermería, Humanidades y Psicología.

Variables

Las variables principales se definieron conceptual y operacionalmente del siguiente modo: (a) Inclusión educativa a nivel superior, entendida como el conjunto de políticas, prácticas y recursos que garantizan el acceso, permanencia y logro académico de todos los estudiantes, operacionalizada a través de los ítems referidos a accesibilidad, adecuaciones curriculares, clima institucional y formación docente; (b) Necesidades Educativas

Especiales (NEE), comprendidas como el conjunto de medidas pedagógicas requeridas para compensar las dificultades en el acceso al currículo, evaluadas a través de la percepción sobre el trato, la mediación docente-estudiante y las barreras percibidas; y (c) Formación docente para la diversidad, entendida como la capacitación específica para atender a estudiantes con discapacidad, medida mediante ítems sobre metodologías, estrategias y disposición institucional.

Instrumentos de medición

Se emplearon dos instrumentos de elaboración propia, cada uno compuesto por veinte ítems. El primero fue un cuestionario dirigido a estudiantes, que combinó preguntas sociodemográficas con afirmaciones valoradas en escala de frecuencia (Nunca / Alguna vez / Siempre) y preguntas abiertas para recoger comentarios. El segundo instrumento fue una entrevista semiestructurada aplicada a docentes, que incluyó preguntas cerradas y abiertas sobre experiencia, actitudes, metodologías, barreras y propuestas de mejora. Ambos instrumentos fueron validados por juicio profesional y se aplicaron de forma anónima y confidencial.

Procedimiento

La investigación se desarrolló entre junio y octubre de 2018 e incluyó las siguientes fases: planteamiento del problema, revisión bibliográfica, elaboración del marco teórico y conceptual, diseño y aplicación de los instrumentos, tabulación, análisis e interpretación de los datos. La recolección se realizó de manera presencial, previa autorización verbal de los participantes. Los datos obtenidos fueron procesados con el software IBM SPSS Statistics, lo que permitió generar tablas de frecuencias, porcentajes y gráficas que sintetizan los hallazgos. El tratamiento de la información se realizó respetando los principios éticos de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados se organizan en dos grandes bloques: percepciones de los estudiantes y percepciones de los docentes. Para efectos del presente artículo se sintetizan las variables con mayor significancia para el objetivo de la investigación, acompañadas de tablas que resumen la información estadística relevante.

Resultados del cuestionario a estudiantes

La muestra estudiantil estuvo conformada por veinte participantes (50% hombres y 50% mujeres), con edades comprendidas principalmente entre los 15 y 25 años (85%) y procedentes de nueve facultades. En cuanto al desconocimiento sobre la inclusión en la educación superior, un 45% indicó que siempre percibe falta de conocimiento y otro 45% señaló que ello ocurre alguna vez, lo que revela una deficiencia informativa generalizada.

Tabla 1. Percepciones de estudiantes sobre la inclusión educativa en la Universidad de Panamá (N = 20)

Ítem	Nunca	Alguna vez	Siempre
Falta de conocimiento sobre la inclusión en ES	10%	45%	45%
Ambiente universitario adecuado para NEE	35%	55%	10%
Adecuaciones docentes necesarias para NEE	35%	50%	15%
Formación docente específica necesaria para NEE	0%	5%	95%
Existencia de espacios físicos universales	30%	60%	10%
Instrucción universitaria sobre discapacidad e inclusión	75%	25%	0%
Accesibilidad adecuada a lugares superiores para NEE	60%	35%	5%
Necesidad de servicio de mediación docente-estudiante	0%	10%	90%
Necesidad de cambio en las políticas educativas	0%	0%	100%

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado en 2018. ES = Educación Superior; NEE = Necesidades Educativas Especiales.

Los datos permiten inferir que, aunque la mayoría del estudiantado reconoce la presencia de algún grado de apoyo institucional hacia la inclusión, predomina la percepción de barreras persistentes: el 60% considera que nunca existe una accesibilidad física adecuada, el 75% afirma que la universidad nunca ha instruido sobre discapacidad e inclusión, y solo el 10% reconoce que el ambiente universitario es siempre adecuado para NEE. Paralelamente, el 95% sostiene que la formación docente específica es siempre necesaria, y el 90% estima imprescindible contar con un servicio de mediación entre estudiantes con discapacidad y profesores. Un hallazgo transversal es que el 100% del estudiantado considera necesaria una reforma de las políticas educativas institucionales.

Resultados de la entrevista a docentes

La muestra docente, también paritaria por género, provino de diez áreas académicas, predominando Administración Pública, Humanidades y Psicología. En cuanto a su experiencia directa con estudiantes con discapacidad, el 65% afirmó nunca haber tenido estudiantes con NEE en el aula, un indicador de baja visibilidad de esta población en el nivel superior. El 90% reconoció la necesidad de formación especializada para atender la

diversidad; no obstante, el 45% declaró que nunca ha utilizado metodología especial para atender la diversidad, y un 50% lo ha hecho solo alguna vez.

Tabla 2. Principales hallazgos de la entrevista a docentes universitarios (N = 20)

Variable	Resultado principal
Necesidad de formación docente específica	90% afirma que siempre es necesaria
Experiencia previa con estudiantes con discapacidad	65% nunca ha tenido estudiantes con NEE
Uso de metodología especial para atender la diversidad	50% alguna vez; 45% nunca
Discapacidad que dificulta más la labor docente	Auditiva (45%) y motora (45%)
Principal causa de dificultad pedagógica	Desconocimiento del lenguaje de señas (55%)
Información previa sobre presencia de NEE en el aula	75% sólo alguna vez; 20% nunca
Necesidad de mediación docente-estudiante con NEE	100% responde afirmativamente
Necesidad de cambio en las políticas educativas	35% porque existen leyes que no se aplican; 30% porque mejoraría la calidad de vida del NEE

Nota. Elaboración propia a partir de la entrevista aplicada en 2018. NEE = Necesidades Educativas Especiales.

Llama la atención que, consultados sobre las funciones que debe cumplir el docente ante la inclusión, un 45% señaló la obligación de velar por los derechos y leyes vigentes, seguido de un 25% que destacó brindar igualdad de derechos. En cuanto a las funciones del centro de estudios, el 35% considera prioritario crear mejores leyes internas para la inclusión y un 20% mejorar la calidad de vida del estudiante con NEE. Respecto a la mediación docente-estudiante, el 100% de los entrevistados la considera necesaria, argumentando que favorecería la comunicación pedagógica (35%), la protección de derechos del estudiante (30%) y la integración social (15%).

Discusión de los hallazgos

Los resultados confirman la tendencia descrita por Picón (2000) y Rodríguez (2005), quienes advirtieron la persistencia de una brecha entre la normativa vigente en Panamá y la realidad cotidiana de las instituciones de educación superior. De igual forma, coinciden con Valenzuela Zambrano (2016), quien identificó que muchas universidades de la región han diseñado políticas de inclusión de manera intrínseca y no como política institucional formal, situación que repercute en la atención efectiva de los estudiantes con discapacidad.

Los hallazgos también se alinean con los postulados teóricos del modelo social de la discapacidad (Oliver, 1986; Barton, 1998), conforme al cual las barreras no residen en las personas, sino en los entornos que no se ajustan a la diversidad. Asimismo, resultan consistentes con la teoría de la educación inclusiva de Ainscow, que propone transformar los sistemas educativos para responder a las necesidades de todos los estudiantes, y con la teoría del currículo inclusivo de Udvari-Solner, que enfatiza la flexibilidad curricular y la diversificación metodológica.

Finalmente, los datos revelan que, pese al marco legal construido en Panamá Ley 42 de 1999, Decreto Ejecutivo 1 de 2000, Ley 15 de 2016 y Resolución N° 108-2016, la percepción compartida entre estudiantes y docentes apunta hacia una aplicación

insuficiente de estas normas. Este desajuste entre norma y práctica constituye el principal desafío pendiente para avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva.

Cabe señalar que la alta coincidencia entre estudiantes y docentes respecto a la necesidad de un servicio de mediación y de un cambio en las políticas educativas abre una ventana de oportunidad institucional. Tal convergencia sugiere que una política universitaria de inclusión podría contar con respaldo amplio de la comunidad académica, siempre que se acompañe de mecanismos operativos concretos: protocolos de detección temprana de estudiantes con NEE, unidades de apoyo psicopedagógico, formación continua del profesorado, lineamientos de adecuación curricular y auditorías de accesibilidad en los espacios físicos y digitales.

Otro aspecto relevante es el hecho de que el 65% del profesorado no haya tenido experiencia directa con estudiantes con discapacidad. Esta cifra puede interpretarse en dos sentidos complementarios: por un lado, evidencia la subrepresentación de los estudiantes con NEE en el nivel superior probablemente por barreras de ingreso y permanencia; y, por otro, explica la limitada familiaridad del profesorado con estrategias pedagógicas inclusivas, lo que refuerza la demanda de formación. Así, el ingreso y permanencia de estudiantes con NEE y la capacitación docente se configuran como dos caras de un mismo reto institucional.

En términos de barreras específicas, el hecho de que el 55% del profesorado identifique el desconocimiento del lenguaje de señas como principal limitante evidencia la ausencia de protocolos de accesibilidad comunicativa. A ello se suma que un 45% reconoce mayores dificultades con estudiantes con discapacidad auditiva y un porcentaje igual con discapacidad motora, lo cual demanda, de manera simultánea, inversión en infraestructura física e implementación de intérpretes de lenguaje de señas o recursos tecnológicos de apoyo (subtitulado en tiempo real, plataformas accesibles, materiales en múltiples formatos).

CONCLUSIONES

La inclusión educativa en la Universidad de Panamá, al año 2018, presenta avances normativos significativos que contrastan con deficiencias estructurales, actitudinales y metodológicas. El marco legal panameño Constitución Política, Ley Orgánica de Educación, Ley 42 de 1999 y sus reglamentaciones establece un compromiso explícito con la inclusión, pero la percepción de los actores universitarios evidencia que su cumplimiento es parcial.

Los estudiantes y docentes coinciden en la necesidad de transformar las políticas educativas: la totalidad de los estudiantes y un alto porcentaje de los docentes considera impostergable una revisión y actualización de la política institucional, así como la implementación efectiva de los derechos reconocidos por ley.

Entre las principales causas que restringen el acceso a la educación inclusiva se identifican: la falta de formación docente especializada, la ausencia de adecuaciones curriculares sistemáticas, las limitaciones de accesibilidad física en los campus, el desconocimiento del lenguaje de señas y la inexistencia de servicios de mediación entre docentes y estudiantes con discapacidad.

Entre las estrategias pertinentes para mejorar la inclusión destacan: la formación y actualización del profesorado en atención a la diversidad; el diseño universal del aprendizaje y de los entornos físicos; la creación de unidades o centros de atención a estudiantes con discapacidad; la articulación con SENADIS y otros actores institucionales; y la incorporación de enfoques curriculares inclusivos, sensibles a las inteligencias múltiples y a las diferencias individuales.

Finalmente, la investigación sugiere recomendaciones concretas: desarrollar programas de enseñanza basados en la colaboración, la igualdad y el aprendizaje cooperativo; educar para la vida cotidiana y no únicamente para la competitividad profesional; vincular a las familias en los procesos formativos; preparar a los docentes en herramientas reales de inclusión; actualizar las normativas internas a partir de las experiencias concretas, y promover a la primera casa de estudios del país como referente regional en educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea.

Asamblea Legislativa de la República de Panamá. (1995). Ley 34 del 6 de julio de 1995. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial.

Asamblea Legislativa de la República de Panamá. (1999). Ley 42 del 27 de agosto de 1999. Equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Gaceta Oficial.

Asamblea Nacional de la República de Panamá. (2016). Ley 15 del 31 de mayo de 2016. Gaceta Oficial.

Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria. (2004). Estudio de la situación de la educación inclusiva en Panamá.

Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad. Morata.

Gardner, H. (1985). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Ministerio de Educación de Panamá. (2015). Revisión nacional 2015 de Educación para Todos – EPT. MEDUCA.

Oliver, M. (1986). Social policy and disability: Some theoretical issues. Disability, Handicap & Society, 1(1), 5–17.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior. UNESCO.

Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. OMS.

Organización Mundial de la Salud, & Organización Panamericana de la Salud. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF). OMS/OPS.

Órgano Ejecutivo de la República de Panamá. (2000). Decreto Ejecutivo 1 del 4 de febrero de 2000. Normativa para la educación inclusiva de la población con necesidades educativas especiales. Gaceta Oficial.

Picón, C. (2000). Inclusión: Un reto a la modernización educativa en Panamá. Imprenta Universitaria.

Rodríguez, A. (2005). Informe sobre la integración de personas con discapacidad en la educación superior en Panamá. Consejo de Rectores de Panamá; IESALC/UNESCO.

Sanhueza, S. (2003). Actitudes hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Estudios Pedagógicos, 29, 61-79.

Sverdlick, I., & Ferrari, P. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior: Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Laboratorio de Políticas Públicas.

Udvari-Solner, A. (1995). A process for adapting curriculum in inclusive classrooms. En R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), Creating an inclusive school. ASCD.

Universidad de Panamá. (2016). Resolución N.° 108-2016 del 14 de julio de 2016. Secretaría General.

Valenzuela Zambrano, B. (2016). La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena: Factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia [Tesis doctoral, Universidad de Granada].