

**EDUCACIÓN INCLUSIVA: REVISIÓN DE PRÁCTICAS DEL DOCENTE
DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN
COLEGIOS DE JAMUNDÍ**

FLÓREZ SOLANO ANDRES FELIPE

MENESES LARGACHA VÍCTOR MANUEL



INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO JOSÉ CAMACHO
FACULTAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL.
LIC. EN CIENCIAS DEL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA.
SANTIAGO DE CALI.

2022

**EDUCACIÓN INCLUSIVA: REVISIÓN DE PRÁCTICAS DEL DOCENTE
DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN
COLEGIOS DE JAMUNDÍ**

FLÓREZ SOLANO ANDRES FELIPE
MENESES LARGACHA VÍCTOR MANUEL

DIRECTOR
ASPIRANTE A DR. USMA GARZON TITO OCTAVIO



INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO JOSÉ CAMACHO
FACULTAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL.
LIC. EN CIENCIAS DEL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA.
SANTIAGO DE CALI.

2022

DEDICATORIA

Dedicamos esta tesis a todas aquellas personas que directa o indirectamente han ayudado a que esta realización sea posible. A Dios por guiarnos, a nuestras familias por todo el apoyo que nos brindan, a nuestros compañeros, amigos y para las personas que participaron de algún modo en este proceso sin esperar nada a cambio.

AGRADECIMIENTOS

En primera medida dirigimos nuestro agradecimiento a Dios, por darnos todo lo que tenemos, y prevalecer con nosotros en el camino de la vida y el académico. la fe que es lo último que perderemos.

Nuestros agradecimientos en segunda medida es para nuestras familias que nos acompañaron durante todo este proceso y que velaron para que superáramos un reto más de los que implica la carrera estudiantil.

A nuestro director de tesis por su asesoramiento, apoyo y ánimo para que el presente proyecto se lleve a cabo con éxito.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	8
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2. OBJETIVOS	10
2.1 OBJETIVO GENERAL.....	10
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
3. JUSTIFICACIÓN	11
4. MARCO REFERENCIAL.....	12
4.1 ANTECEDENTES	14
4.1.1 Educación inclusiva	14
4.2 MARCO TEÓRICO.....	22
4.2.1 Educación inclusiva en Colombia para los niños con discapacidad	22
4.2.2 Reporte población con discapacidad sistema integrado de matrícula (SIMAT).....	28
4.2.3 Categorías de discapacidad incluidas en la variable discapacidad del SIMAT	30
4.2.4 Discapacidad	32
4.2.5 Tipos de discapacidad	35
4.2.6 Actos discriminatorios en contra de las personas con discapacidad.....	45
4.2.7 Categorías de discapacidad que son reconocidas en Colombia	47
4.2.8 Educación y discapacidad: un enfoque hacia la construcción de los planes individuales de ajustes razonables (PIAR).....	48
4.2.9 Educación y educación física (su influencia en la discapacidad)	53
4.2.10 Las barreras de participación en entorno inclusivo.....	55
4.2.11 Educación física inclusiva.....	58
4.2.12 Actitudes de los docentes hacia la inclusión	59
4.3 MARCO LEGAL.....	61

4.3.1 Leyes y decretos sobre la discapacidad	61
5. METODOLOGÍA	63
5.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	63
5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	64
5.3. MUESTRA	65
5.4.CRITERIOS DE INCLUSIÓN	66
5.5 TÉCNICAS DE LA INFORMACIÓN	66
5.5.1 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	66
5.5.2 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	67
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	68
7. DISCUSIÓN	97
8. CONCLUSION.....	100
9. LIMITACIONES	102
10. REFERENCIAS.....	104
11. ANEXOS	113

RESUMEN

La educación inclusiva ha presentado cambios paradigmáticos en el sistema educativo, pero estos solo se dan de manera teórica y no práctica, representando obstáculos para los docentes en el abordaje de la discapacidad. Así que el presente estudio tiene como objetivo Identificar cuáles son las competencias que actualmente tienen los docentes de educación física y cuáles pueden ser los condicionantes que impidan abordar la educación inclusiva en niños con discapacidad del municipio de Jamundí. Partiendo desde un enfoque cuantitativo no experimental transaccional descriptivo captando la información mediante encuestas. El 40% de los docentes tiene títulos diferentes a el de educación física, Un 96.3% de los docentes entrevistados ha tenido experiencia con estudiantes con discapacidad y El 44.4% pueden trabajar con esta población pero necesita actualización en su formación. Se presenta una continua necesidad de preparación docente para afrontar estos procesos, se muestra lo consistente que son los obstáculos estructurales, económicos y organizacionales para impedir que se lleve a cabo en gran medida la educación inclusiva.

Descriptor: Educación inclusiva, Discapacidad, Competencias, Educación física, Ajustes razonables

ABSTRACT

Inclusive education has presented paradigmatic changes in the education system, but these only occur in a theoretical and non-practical way, representing obstacles for teachers in addressing disability. Thus, the aim of this study is to identify the competences that physical education teachers currently have and what may be the conditions that prevent addressing inclusive education in children with disabilities in the municipality of Jamundí. Starting from a descriptive transactional quantitative approach capturing information through surveys. Forty per cent of teachers have degrees other than physical education, 96.3% of teachers interviewed have had experience with students with disabilities and 44.4% can work with this population but need updating in their training. It presents a continuous need for teacher preparation to face these processes, showing how consistent are the structural, economic and organizational obstacles to prevent the implementation of inclusive education.

Descriptors: Inclusive Education, Disability, Competencies, Physical Education, Reasonable Accommodation

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En Colombia existe una amplia normativa que busca acciones significativas en cuanto a la formación de maestros y políticas que brinden garantías a los niños, niñas y jóvenes en una educación inclusiva. Sin embargo, para Calvo, (2013) Estas normativas se quedan en lo conceptual; los docentes no cuentan con la formación y/o la experiencia necesaria para asumir el reto de tener

a cargo niños con discapacidad y ello conlleva a que exista desconocimiento en cuanto a leyes y estrategias que regulan la puesta en marcha de los programas que abordan la educación inclusiva por parte de algunas instituciones y profesionales. Debido a esto, se hace necesario indagar sobre las estrategias que actualmente utilizan los docentes de educación física para abordar la educación inclusiva en las aulas.

De esta forma, La presente investigación busca considerar el entorno educativo en las escuelas públicas y privadas del municipio de Jamundí (Valle) con respecto a la educación inclusiva para niños con discapacidad en el área de la educación física. la misión de este abordaje será verificar que está pasando actualmente con las prácticas docente desde el área de educación física en relación a estudiantes con discapacidad, así mismo, generar un documento que sirva de base para: 1) visibilizar cuáles son las falencias que actualmente presentan los profesores de educación física, 2) Conocer si los docentes de educación física del municipio de Jamundí están colocando en práctica o están funcionando adecuadamente los ajustes razonables que deben desarrollar cuando tienen a su cargo estudiantes con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales; 3) revisar si los estudiantes con discapacidad al momento de desarrollar su clase de educación física el docente coloca en práctica el Plan Integral de Ajustes Razonables (PIAR) donde se observen las herramientas de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y las herramientas tecnológicas que le permitan alcanzar sus objetivos.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿De qué manera el docente de educación física contribuye en los procesos de inclusión de los estudiantes de primaria con discapacidad en las instituciones educativas del municipio de Jamundí Valle del Cauca?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar cuáles son las competencias que actualmente tienen los docentes de educación física y cuáles pueden ser los condicionantes que impidan abordar la educación inclusiva en niños con discapacidad del municipio de Jamundí.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las competencias que actualmente tienen los docentes de educación física; saber de qué manera perciben y llevan a cabo la educación inclusiva con niños con discapacidad de los colegios de Jamundí.
- Indagar sobre cuáles son las herramientas con las que cuenta el docente de educación física para abordar la educación inclusiva en niños con discapacidad en las escuelas urbanas del municipio de Jamundí, Valle del Cauca.
- Identificar posibles temarios que aborden el fortalecimiento de la educación inclusiva, para que sirva como punto de partida en la elaboración de futuras capacitaciones, con docentes de básica primara.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva es un modelo que ha generado ciertos cambios en la forma de intervenir en las aulas de clases. Al ser un proceso activo y participativo requiere de cambios paradigmáticos y prácticos en la educación, así como en el currículo y en la organización estructural de las agencias educativas, esto permite abordar la inclusión con estudiantes con discapacidad y toda la población estudiantil en general (Dueñas, 2010). Pero desafortunadamente, esto se ha quedado solo representando cambios conceptuales y teóricos, no se ha materializado en las instituciones educativas. Los docentes deben llevar a cabo la difícil tarea de adaptar al plan de estudio y las técnicas educativas para llevarlas a cabo las clases con estudiantes con algún tipo de discapacidad, pero según Arroyo, (2016) carecen de capacitación y competencias para abordar estos casos de impartir clases con estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad, sus métodos y estrategias no son las adecuadas para desarrollar las habilidades necesarias de esta población, Por lo tanto, genera cierto grado de rechazo hacia el trabajo con estos estudiantes. Es necesario que docente esté preparado para atender estas necesidades educativas de los niños con discapacidad; que conozca cuáles son las competencias que debe tener para abordar esta problemática; que sepa cómo manejar de manera acertada este tipo de situaciones; que busque estrategias y recursos de integración e inclusión participativa necesaria para transformar el aula. (Soto, 2003).

De esta forma, la presente investigación pretende dar conocer la percepción que tienen los docentes de educación física en el tema de la educación inclusiva en niños con discapacidad que actualmente asisten a escuelas urbanas del municipio de Jamundí (Valle del Cauca), eh identificar

también el nivel de pro eficiencia que tiene frente al manejo de la discapacidad; si realmente tiene o consideran tener las competencia necesarias para abordar estos procesos. De esta misma forma lograr como utilidad que el presente trabajo propicie la construcción de programas formativos en un futuro para preparar a toda la población docente, donde se logre propiciar un entorno que atienda a las necesidades formativas de esta población y por ende incentivar el buen desarrollo de los procesos de inclusión en las instituciones educativas.

4. MARCO REFERENCIAL

Actualmente el papel que desempeñan los profesores en los procesos de educación inclusiva aún no ha sido bien definido, ya que siempre se ha delegado esta actividad a los agentes instruidos en educación especial. La problemática surge cuando se realizan procesos de inclusión y los docentes en general deben asumir esta responsabilidad, lo cual genera a veces un cierto grado de “inconformidad” por el desconocimiento del mismo, lo que conlleva a que el profesor adopte actitudes de sobreprotección o exclusión que impiden una verdadera educación para todos. Por ello es importante que el docente tenga conocimiento de los aspectos más relevantes que se deben abordar en los proyectos educativos institucionales que lideran procesos de educación inclusiva. (Calvo, 2013).

Visualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una educación incluyente, implica comprometer transversalmente a todos los elementos de un sistema educativo. Uno de ellos, es el expresado en la Guía para la Educación Inclusiva (Booth, & Ainscow, 2015):

Tras las múltiples facetas o caras en las que se manifiesta y compromete la educación inclusiva hay un núcleo fundamental que les da sentido, y que no es otro que el conformado por un conjunto específico de valores y principios éticos vinculados a temas, tan importantes para

cualquier proyecto de sociedad, como son su posicionamiento frente a cuestiones como la diversidad humana, la sostenibilidad del planeta, la participación, los derechos o el cuidado de los más vulnerables, entre otros. (Booth & Ainscow, 2015, p. 4)

Se hace necesario que en las instituciones educativas se implementen programas de formación de docentes en ejercicio basados en valores y resaltando la misión de la inclusión, ya que un profesor que en su aula propicie y genere espacios para la tolerancia y respeto por la diversidad indiscutiblemente estará en capacidad de hablar de una educación inclusiva y ello permitirá a todos sus estudiantes crecer en derechos y por ende construir valores y nuevos lazos incluyentes. (Bernal, 2017)

Es muy importante tener en cuenta los señalamientos que hace la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990, cuyos objetivos son: ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar las condiciones de aprendizaje, concentrar la atención en el aprendizaje, desarrollar políticas de apoyo y movilizar los recursos satisfacción básica de las necesidades de aprendizaje, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, entre otros. Todos estos objetivos dan a comprender que una educación inclusiva no solo es atender las necesidades básicas de los más necesitados, sino también brindar elementos incluyentes que permitan la participación de todos, sin discriminación alguna. Un educador que fije su atención en las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes y que a la vez implemente y genere estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de su grupo, es, sin lugar a dudas, un docente incluyente. (Bernal, 2017).

Autoras como Mantoan & Prieto (citadas por Oliveira, 2012) sostienen que, para crear una educación inclusiva se deben identificar las intervenciones y las acciones desencadenadas o perfeccionadas para que ella sea un espacio de aprendizaje para todos los alumnos, lo cual exige de parte de los profesores nuevos desafíos en la construcción de sus programas educativos, evaluar

constantemente sus prácticas pedagógicas y retroalimentar progresos y desaciertos, lo que implica un trabajo en equipo. Afirman que las aulas incluyentes deben transformarse en ambientes de cooperación, tolerancia, acogimiento, comprensión, y trabajo colaborativo, de tal manera que se respeten los estilos y ritmos de aprendizaje.

4.1 ANTECEDENTES

4.1.1 Educación inclusiva

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características de los estudiantes, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna. (Congreso de la República, 2017)

La educación es un derecho, y como tal, se les debe reconocer a todos los niños de una sociedad, sin dar lugar a ningún tipo de discriminación. Bajo esta perspectiva, “hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos ellos tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. (Echeita, 2014).

La educación inclusiva se conoce como una disciplina joven, ya que su aparición se dio hace aproximadamente 30 años para el caso colombiano y surgió durante los años 70 en Estados Unidos, Suecia y Dinamarca. Históricamente se han determinado sistemas educativos que buscan acoger las políticas internacionales y dar razón de los fines mismos de la educación. En un primer momento la escuela fue pensada y organizada desde el concepto de la “normalidad”, con un

carácter totalmente homogeneizador y normalizador que establecía una línea clara y rigurosa entre lo que se consideraba “normal” y lo que parecía “anormal” (Núñez, 2018).

Así pues, la evolución de la educación inclusiva se ha dado de manera similar en casi todos los países, ya que comenzó denominándose educación especial, luego pasó a ser integración escolar, y a través de diversas manifestaciones, fenómenos y movimientos trasciende a lo que se reconoce hoy en día como educación inclusiva, que es la forma como las personas en condición de discapacidad pueden luchar contra la discriminación para exigir la garantía de sus derechos como personas naturales y no como sujetos diferentes y “especiales”.

Sobre este tema, es preciso aclarar que no se debe asociar los procesos de educación inclusiva con los que están ligados al principio de la igualdad de oportunidades, ya que está no estaría mal siempre y cuando la igualdad de oportunidades tuviese lugar en el marco de un grupo heterogéneo de alumnos, entre los que fluya la diversidad de valores. Lo que se debe hacer es tener claridad que la inclusión no remite a la homogeneidad en sí y por sí, y mucho menos a la idea de que para que todos conozcan todo, todos “deben hacer lo mismo, en igual tiempo y espacio, y del mismo modo. (Vain, 2011).

Por lo tanto, Néstor Caraza (2013), dejó en claro durante el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, que lo fundamental radica en reconocer los diferentes puntos de partida de todos los estudiantes, ya que todos arrancan de forma diferente. Es decir, que el reconocer que se arranca de lugares distintos, implica el reconocer también que se llega a lugares diferentes, pues cada uno tiene trayectorias particulares. Ahora lo importante es, según Caraza, que la igualdad de oportunidades no debe ser vista como un referente para que todos aprendan lo mismo, sino más bien como un referente para que nadie aprenda menos de lo que puede aprender.

En otro contexto, la UNESCO (2006) “define la educación inclusiva en su documento conceptual así: “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades”. De la misma manera, la educación inclusiva según la Unesco, significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niño/as, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución. (Unesco, 2006).

A su vez, el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1421 define la inclusión educativa como:

“el proceso permanente, que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, sin discriminación o exclusión alguna, garantizando en el marco de los derechos

humanos, los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

La Declaración de Salamanca (1994), establece que:

“las prestaciones educativas especiales son un problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, que no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria”, y se ratifica el compromiso que los estados firmantes deben asumir para favorecer la garantía de estos procesos inclusivos, y que no solo establecen, las intenciones de los gobiernos, sino el deber de concienciar a los ciudadanos para disminuir las barreras físicas y sociales mediante políticas públicas y programas de acción concretos.”

En el Foro Mundial de la Educación de Dakar se realizó un análisis a las políticas y planteamientos establecidos en una educación para todos, promulgadas en la conferencia de Jomtien en 1990, allí se llegó a la conclusión de que era necesario establecer un enfoque holístico encaminado a cambiar no solo las prácticas, sino también los valores, las creencias y las actitudes. (UNESCO, 2001, p.19). Por lo tanto, se considera la necesidad de capacitar a los docentes en pedagogías teniendo en cuenta diversas necesidades de aprendizaje mediante la implementación de múltiples estrategias pedagógicas, programas de estudios flexibles y evaluaciones continuas; estableciendo relaciones de colaboración entre los docentes y administradores, las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones de padres, los sindicatos, las empresas y las organizaciones comunitarias.

En este sentido, la inclusión educativa hace referencia a las políticas mundiales de justicia y equidad social que establece la Organización de Naciones Unidas, promulgadas por la UNESCO y fortalecidas por el gobierno nacional en pro de brindar una educación inclusiva a los

niños, niñas y adolescentes que presenten algún tipo de necesidad educativa especial. Dicho lo anterior, el hablar de inclusión presupone entonces unos planteamientos que han llegado a ser producto de transformaciones históricas que se entretajan en diversos escenarios sociales, políticos, culturales, educativos y religiosos que procuran procesos de reconocimiento de la pluralidad del ser humano.

Barton (1999) considera la educación inclusiva como un proceso que no se limita solo al acceso a las instituciones educativas a alumnos que han sido excluidos y tampoco a terminar con un sistema de segregación. Otras investigaciones como la de Fernández (2013) sostienen que en las prácticas docentes inclusivas las actitudes influyen de forma significativa, más aún que los procesos de formación docente en el tema de inclusión; lo que quiere dar a entender, es que en muchas ocasiones son los docentes quienes muestran una actitud de rechazo ante los estudiantes en condición de discapacidad, y tratan de delegar esa responsabilidad a otras instituciones, o a los padres de familia, porque dicen que no se encuentran preparados para asumir la educación inclusiva, ya que el estado no les asegura capacitación y no les asegura los recursos necesarios para la concreción de esta exigencia.

Por lo tanto, diversos autores han trabajado el tema de la educación inclusiva (Padrós 2009), (Medina 2013 (Angulo 2015), lo cual a través de las investigaciones realizadas concluyen que “para que exista una verdadera inclusión el docente manifiesta que necesita capacitación, y tienen miedo de enfrentarse a cosas nuevas, existe un trabajo extenso, falta de apoyo por parte de los padres” (Angulo, pág. 5).

La Organización Mundial de la Salud (2001) promulga la clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud -CIF51, en la cual se establece que discapacidad es un término genérico que incluye: deficiencia o alteración en las funciones o estructuras

corporales, limitación o dificultades en la capacidad de realizar actividades y restricción en la participación de actividades que son vitales para el desarrollo de la persona.

Investigadores líderes en el proceso de inclusión escolar como Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen la educación inclusiva como un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (Instituto de nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado (2012, p.25). Esta definición es complementada por Carbonell (2015) en la llamada fase de inclusión escolar donde asegura que: *“un estadio o proceso sin fin que parte de la convicción de que aprender juntos alumnos diferentes, en el marco de un sistema educativo unificado y no fragmentado, es la mejor forma de avanzar, al propio tiempo hacia la diversidad y la equidad”* (p. 121).

Estas son definiciones a partir de las cuales se puede concluir que la inclusión se hace realidad cuando a través de los procesos educativos se da respuesta a la diversidad y las características individuales de cada estudiante, primordialmente de aquellos que tienen algún tipo de discapacidad para que tengan las mismas posibilidades y oportunidades de crecimiento personal y social, a la vez que todos los niños se vean beneficiados por las innovaciones que este proceso requiere.

Dicho lo anterior, el término inclusión encierra otros conceptos que requieren ser definidos para comprender la amplitud de su significado, entre los cuales están los siguientes conceptos:

Diversidad: “todos los alumnos tienen unas necesidades educativas propias y específicas- todos son diferentes entre sí”. (Echeita, G. 2007, p.22) por su raza, genero, cultura, religión e ideales y ritmos de aprendizaje.

Discapacidad: “Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones” (Ley 1618, 2013).

Necesidades Educativas Especiales NEE: parafraseando a Ainscow (2001) una NEE es cualquier tipo de dificultad en el aprendizaje de una persona, ya sea por causas internas y externas, que pueden ser Transitorias NEET, o Permanentes NEEP.

Conceptos que al ser articulados dan nacimiento al término escuela inclusiva, en vista de que es en la escuela donde todo el proceso pedagógico de inclusión cobra vida. Como se mencionó en la Conferencia internacional de educación de la UNESCO (2008),

Es muy importante definir el concepto de discapacidad debido a que las perspectivas y modelos que han surgido a lo largo de los años, además de consolidarse en planteamientos teóricos, han determinado la construcción de políticas públicas y por tanto el establecimiento de este tema en los sistemas educativos. Si se realiza una sinopsis de las disposiciones legales que han motivado procesos serios de inclusión educativa de personas en condición de discapacidad, se hace evidente que están amparadas en una serie de lineamientos que parten de un ámbito internacional, a que sean adoptados mediante la configuración de políticas nacionales y se concretan en orientaciones para su aplicación por las entidades encargadas. Así, se presentan a continuación algunos de los más importantes (Núñez, 2018):

En primer lugar, la Declaración Mundial sobre Educación para todos desarrollada en Jomtien, Tailandia en 1990, por medio de la cual se fijaron los objetivos de una educación para todos, donde se destaca universalizar el acceso al aprendizaje, fomentar la equidad, ampliar los medios y el alcance de la educación básica y mejorar el entorno del aprendizaje.

En segundo lugar, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales sobre acceso y calidad que se condensa en la Declaración de Salamanca en Junio de 1994, plantea que las personas con discapacidad deben tener acceso a las escuelas ordinarias ofreciéndoles una pedagogía centrada en el estudiante.

Por su parte, el Foro Mundial de la Educación de Dakar en 2000 define los principios fundamentales de la educación inclusiva, argumentando que la educación para todos (EPT) es una obligación y una prerrogativa de cada estado, reclamando así la necesidad de que la educación no se centre en preparar a las personas para que se adecúen a las escuelas y retoma el enfoque de la escuela centrada en el estudiante, donde ésta debe estar preparada para atender a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

Así mismo, la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (2006) reguló primera vez los derechos de las personas con discapacidad, donde la discapacidad adopta otros modelos y empieza a entenderse desde el modelo biopsicosocial en términos de la interacción de un sujeto con unas necesidades particulares y un contexto que debe facilitar y apoyar su inclusión a la vida en sociedad y se invita a reconocer a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y las distintas condiciones humanas.

Igualmente, en la Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro 2008 recomienda reconocer la relevancia de la educación inclusiva de calidad como un proceso constante que debe favorecer a todos los estudiantes y promulga que

todos los establecimientos educativos deben promover culturas basadas en el respeto a la diferencia, la aceptación de ritmos particulares de aprendizaje y eliminar aquellas barreras que impidan la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa.

4.2 MARCO TEÓRICO

4.2.1 Educación inclusiva en Colombia para los niños con discapacidad

Según el Ministerio de Educación Nacional, (MEN), la educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Es decir, que los niños tienen derecho a una educación de calidad sin importar que presenten algún tipo de discapacidad y es una obligación de la institución brindar un aprendizaje significativo en cada estudiante, enseñando también el valor del respeto y resaltando que todos pueden trabajar y aprende juntos.

Es importante conocer que en la historia de la educación, la escuela ha abordado las diferencias humanas como un reto social que en los últimos años ha llevado a las instituciones a concentrarse en concebir un sistema educativo inclusivo, que ofrezca oportunidades para todos los niños y niñas, que brinde y garantice las mismas posibilidades de aprender, minimizando el pensamiento excluyente frente a la diversidad de educandos y dificultades de aprendizaje que se presentan en las escuelas, y aunque esta idea siempre ha existido, anteriormente no incluía a aquellos sujetos que no presentaban características que establecían “si una persona era normal o no”. Situación que hoy por hoy ha cambiado, gracias a las normas que amparan aquellos estudiantes que presentan dificultades a nivel físico o cognitivo, como se reglamenta en La Ley

1618 de 2013 del congreso de la República «Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad».

Artículo 5. Las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, son responsables de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos.

De acuerdo con lo anterior el enfoque de inclusión se convierte en una parte importante del sistema de educación actual porque es desde sus principios que se crean una serie de reformas con las que se pretende brindar una educación sin discriminaciones, equitativa y de calidad para toda la población, meta que solo se alcanzará realizando la evaluación de la realidad institucional a partir de cada uno de los componentes de la gestión escolar.

Cuando se habla de inclusión educativa se habla de la educación para todos, la cual hoy en día, se entiende como una búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia de los demás y de aplicar esas alternativas con el fin de que, sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, económicas y sociales, todos tengan el derecho a una educación de calidad.

De esta manera, según Medina Rodríguez (2013)

“surge de la necesidad primordial de querer mejorar el nivel de calidad de la educación que reciben los estudiantes con algún tipo de discapacidad en las instituciones educativas públicas, las cuales básicamente por desconocimiento o por falta de interés no se comprometen en formar y potencializar las habilidades de aquellos estudiantes que llegan en situación de desventaja a un grupo y a un ambiente escolar el cual en algunas ocasiones

suele tornarse hostil y al que se tiene que adaptar y eso es precisamente lo que quiere evitar el proceso de inclusión educativa”.

En consecuencia, el reto más grande que existe en Colombia frente a la educación inclusiva es llevar a la práctica, por medio de acciones, proyectos e iniciativas que integren la participación de las familias, docentes, directivos, gobernantes y estudiantes, lo que se encuentra escrito y aprobado en el marco político normativo, con el fin de generar el apoyo necesario que requieren los niños con discapacidad para participar activamente en los escenarios educativos. Si no se ajustan las leyes con las prácticas educativas se generan limitaciones y obstáculos que impiden una educación inclusiva en el país.

Sin duda alguna, existen leyes y decretos amparados en la Constitución Política de Colombia de 1991 y ratificados a nivel internacional mediante los derechos fundamentales a través de los tratados y convenios internacionales sobre los derechos humanos en Colombia, que establecen la inclusión como un derecho fundamental para los niños en situación de discapacidad. De acuerdo con la Constitución Política de Colombia la cual ha tenido diferentes modificaciones a la fecha, las instituciones educativas cuya misión es ser la base primordial en la formación de los niños, ha olvidado darle el privilegio a la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad en su proceso de formación escolar, la ley general de educación ordena que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad donde se apropien de la adquisición de nuevos conocimientos y fomente el desarrollo de sus capacidades, sin importar sus condición o limitaciones sensitivas o intelectuales.(Constitución Política de Colombia, 1991).

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en su boletín sobre discapacidad en Colombia del 1 de noviembre de 2010, los niños con discapacidad

corresponden a aquellos que presentan deficiencias a largo plazo en sus funciones o estructuras corporales y tienen limitaciones para desarrollar algunas actividades o participar de acciones propias de la vida social. De esta manera, la discapacidad en Colombia se constituye como un tema de gran importancia que genera controversias y diferentes puntos de vista, puesto que registros del DANE realizados en el año 2019, dieron a conocer que en Colombia se calcula que aproximadamente el 7,2% de la población tiene algún tipo de discapacidad. (DANE, 2019).

De acuerdo con los registros administrativos del Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) se estima que en agosto de 2020 había en total 1.319.049 Personas con Discapacidad identificadas y localizadas en el registro oficial del Ministerio de Salud y Protección Social. Esta cifra equivale al 2,6% de la población total nacional.

Por lo tanto, se hace necesario promover y fortalecer la educación inclusiva para una población que necesita que se le reconozcan sus derechos, aun cuando existen leyes y orientaciones que consideran que las instituciones educativas tanto públicas como privadas necesitan realizar y adecuar espacios tanto a nivel pedagógico como curricular que permitan brindar una adecuada atención a estos menores que presentan dificultades en el aprendizaje y participación.

Según la OMS, un estudiante con discapacidad es una niña, niño o adolescente vinculado al sistema educativo, en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial, que interactúa con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, de comunicación, entre otras), que pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad e igualdad de oportunidades.

De acuerdo con lo establecido por la Constitución Política de Colombia, todos los niños sin excepción alguna son titulares del derecho fundamental a la educación, por lo tanto, no debe

existir ningún tipo de discriminación con los niños con discapacidades de cualquier tipo, ya que ellos también tienen legítimo derecho a la educación. Esta afirmación, aunque aparentemente es obvia, tiene relevancia puesto que no hay razones constitucionalmente admisibles para considerar que los niños con discapacidad carecen del derecho a recibir educación, ni para pensar que el Estado está eximido de todas o alguna de las obligaciones derivadas de los componentes que integran el derecho de acuerdo con los instrumentos internacionales y la jurisprudencia constitucional sobre la materia. (Sentencia T-139/13)

Las estadísticas han demostrado que a nivel mundial hay 93 millones de niños, de los cuales uno de cada veinte, en edades hasta los 14 años, viven con una discapacidad moderada o severa. Estudios han demostrado que en la mayoría de los países con bajos o medios ingresos los niños que tienen algún tipo de discapacidad tienen más probabilidades de no continuar con sus estudios, que cualquier otro grupo de niños, se ha evidenciado que las tasas de inscripción educativa de niños con discapacidad son relativamente muy pocas e incluso si asisten a la escuela, los niños que padecen algún tipo de discapacidad son más propensos a abandonar o a finalizar su educación prematuramente.

En el año 2005, el Ministerio de Educación Nacional publicó el Documento No. 2, cuyo título es: “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, como producto del trabajo desarrollado en el Plan Sectorial 2002-2006, la revolución educativa”. Este documento hace énfasis en que se deben ampliar los horizontes de atención a las personas con discapacidad, e incluye consideraciones sobre factores de riesgo o vulnerabilidad, tales como, la violencia, la pobreza, el desplazamiento forzado, entre otros.

Más adelante, en el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional publicó nuevamente seis documentos de orientaciones pedagógicas destinados a distintos colectivos de personas con

discapacidad, en los cuales se incluyeron estudiantes con limitación auditiva, limitación visual, sordoceguera, autismo, discapacidad motora y discapacidad cognitiva. Dichos documentos hacen énfasis en la necesidad de una educación de calidad para los estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad, dando a conocer los derechos que tienen todas las personas y haciendo énfasis en la necesidad de que todos los estudiantes generen aprendizajes significativos que fomenten la autodeterminación y mejores interacciones consigo mismos y con quienes los rodean. Se parte de una idea de accesibilidad en un sentido amplio, que debe ser liderado por la escuela. Esta accesibilidad no consiste solamente en el acceso físico, sino también de participar de manera activa en todas aquellas experiencias que resulten relevantes y pertinentes para el desarrollo del individuo como persona útil a la sociedad. (MEN) En esta se incluye un marco conceptual general y los principios pedagógicos que deben tomarse en cuenta para la atención educativa a personas con discapacidad.

En el año 2012 el Ministerio de Educación Nacional publicó un documento de trabajo para orientar la atención educativa de la población con discapacidad en el cual se incorporan estrategias de atención educativa desde la intersectorialidad, las rutas para el acceso y permanencia de este colectivo al sistema educativo formal y la manera como deben articularse los componentes de la organización escolar (actores, recursos, instancias, espacios, y tiempos) para garantizar la inclusión efectiva y real de estudiantes con discapacidad a una educación de calidad, en igualdad de condiciones y oportunidades. Se considera relevante dar a conocer que desde el año 2008, Colombia ha promovido la implementación del Índice de Educación Inclusiva en Educación Básica y Media, en el marco de un programa más amplio que ha buscado que los principios de la inclusión sean transversales a todos los establecimientos educativos públicos del país. (MEN)

4.2.2 Reporte población con discapacidad sistema integrado de matrícula (SIMAT)

El Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) es una herramienta utilizada para la organización y control de los procesos de matrícula en todas sus etapas, tanto en las instituciones educativas públicas como en las privadas. Esta herramienta de gestión de la información facilita procesos como la inscripción y registro de niñas, niños y adolescentes nuevos, la actualización de datos de los estudiantes que ya hacen parte de la institución y el registro del traslado de estudiantes a otra institución, entre otros procesos. La gestión de la información para la acogida y el bienestar permiten el acceso en igualdad de oportunidad, la cobertura, la integración innovadora del concepto de bienestar y la prevención de la deserción y el modelamiento de acciones intencionadas en el logro de la permanencia escolar.

Las Secretarías de Educación a través del SIMAT, pueden implementar estrategias metodológicas para la modernización, automatización y mejora de los procesos de inscripción, asignación de cupos y matrícula (MEN, 2017). El SIMAT constituye un apoyo para las instituciones educativas en la identificación, reporte y seguimiento de estudiantes con discapacidad, dado que incluye esta variable en el registro. Esta característica del SIMAT se convierte en un importante soporte para la implementación del Decreto 1421 de 2017, “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Este decreto establece que, “con el propósito de cumplir las obligaciones establecidas en la Ley 1618 de 2013 y en articulación con la respectiva entidad territorial certificada en educación, los establecimientos educativos públicos y privados deberán reportar en el SIMAT a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el momento de la matrícula, el retiro o el traslado” (Artículo 2.3.3.5.2.3.1. literal c, numeral 2).

Según Verdugo, en septiembre de 2016, la cifra de estudiantes con discapacidad reportada en este sistema ascendía a 164.523. Este dato es muy bajo si se compara con la estimación del número total de personas menores de 15 años que a nivel mundial, presentan alguna discapacidad. De acuerdo con las proyecciones para la población mundial en 2010, estimadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), tomando como base los resultados de la Encuesta Mundial de Salud (2002-2004), cerca del 15% del total de la población mundial presenta algún diagnóstico de discapacidad. De este porcentaje, aproximadamente el 11,8% pertenece a países desarrollados, y el 18% vive en países en vías de desarrollo y con mayores índices de pobreza (Verdugo, Gómez y Navas, 2013).

En Colombia el mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad presenta discapacidad intelectual, con el 53% del total de la población reportada en el Simat. El porcentaje más bajo de las discapacidades aceptadas por la Organización Mundial de la Salud (2001) y vigentes en la actualidad, se sitúa en sordoceguera, con el 0,2% del total de estudiantes incluidos en el sistema.

Los datos arrojados por el SIMAT permiten concluir lo siguiente:

- De cada 100 estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad, 12 de ellos no tienen un diagnóstico concreto. Esto es un reto para el sistema educativo ya que debe ofrecerles oportunidades de aprendizaje para potenciar sus fortalezas y resaltar sus capacidades.
- Un alto porcentaje de los casos estudiados se consideran de discapacidad intelectual.
- Alrededor del 80% aprobó el grado escolar que estaba cursando. Este alto porcentaje, unido a las elevadas tasas de deserción de esta población al finalizar la educación básica y la educación media,

colocan una alerta sobre las estrategias pedagógicas de acompañamiento y evaluación que se están implementando para estas poblaciones.

- Se logró establecer que del total de estudiantes reportados, el 82% aprobaron el grado escolar que cursaban en 2015 y se hallaban bajo metodologías tradicionales de educación. Solo el 9% reprobó el año escolar, el 6% no culminó los estudios y el 2% se retiró del sistema educativo el año anterior. El 62% de los estudiantes incluidos en el Simat con discapacidad son de género masculino. Alrededor del 82% son reportados como provenientes de contextos urbanos.

4.2.3 Categorías de discapacidad incluidas en la variable discapacidad del SIMAT

Desde el 2015 el Ministerio de Educación Nacional, en articulación con los desarrollos que ha tenido el Ministerio de Salud y Protección Social, estableció y ha ido ajustando un conjunto de categorías de discapacidad para el registro de las niñas, niños y adolescentes en el SIMAT. Todo ello en busca de la homologación de variables, es decir, de la construcción de ese lenguaje común entre los diferentes sectores del Estado colombiano y sus respectivos sistemas de información.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional continúa avanzando en las articulaciones pertinentes en concordancia con las definiciones de las categorías de la variable discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social, la cual reconoce las siguientes categorías: discapacidad física, discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordoceguera, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial (mental) y discapacidad múltiple.

A continuación, se relacionan las categorías y subcategorías del Sistema Integrado de Matrícula – SIMAT en concordancia con las categorías de la certificación de discapacidad (Resolución 113 de 2020).

Categorías de discapacidad en el SIMAT	Subcategorías de discapacidad en el SIMAT
Discapacidad física	No cuenta con subcategoría
Discapacidad auditiva	DA usuario de lengua de señas colombiano
	DA usuario del castellano
Discapacidad visual	DV Ceguera
	DV baja visión irreversible
Sordo ceguera	No cuenta con subcategoría
Discapacidad intelectual	No cuenta con subcategoría
Discapacidad psicosocial mental	Discapacidad psicosocial mental
	DSM trastorno del espectro autista
Discapacidad múltiple	No cuenta con subcategoría

Fuente: MEN (2017).

El principal objetivo que se persigue al recopilar datos de la población con discapacidad es identificar estrategias para mejorar su bienestar; es decir, la captura de datos sobre el número de personas con discapacidad que habitan en un determinado territorio y sobre las circunstancias en las que viven, básicamente es un medio para identificar las barreras que impiden su participación y optimizar la prestación de servicios que la favorezcan. (OMS, 2011).

4.2.4 Discapacidad

La discapacidad es un término utilizado como resultado de la interacción entre las características de la persona y las barreras del entorno, que limitan su actividad y restringen la participación en igualdad de condiciones con las demás. (OMS, 2011)

En los últimos cuarenta años la definición de discapacidad ha sufrido notables variaciones ya que inicialmente, el concepto de discapacidad se centraba únicamente en el individuo; por lo cual se consideraba que la discapacidad era producto de un conjunto de deficiencias, limitaciones y dificultades de ciertas personas, motivo por el cual eran rezagadas, marginadas y excluidas. Estas deficiencias se concebían como de carácter permanente e inmodificable a lo largo de toda la vida, por consiguiente, quien era diagnosticado con una discapacidad iba a depender siempre del cuidado de otros y no podría alcanzar las metas de aprendizaje e independencia que sí lograban los demás. (Palacios, 2008)

En consecuencia, debido a esta concepción o modelo tradicional de la discapacidad, se generó la idea de la discapacidad como un conjunto de rasgos o atributos del sujeto, relativamente modificables a través de la rehabilitación emprendida por profesionales especializados. Desde estos dos modelos (el tradicional y el de rehabilitación) se alimentó la idea de que todo sujeto con discapacidad tenía siempre, limitaciones intelectuales, fuera cual fuera su condición. (Palacios, 2008).

Años después, a raíz del denominado movimiento de vida independiente, el cual era liderado por personas con discapacidades de tipo físico (específicamente, de índole motor y sensorial), surgió lo que hoy conocemos como la concepción de la discapacidad centrada en el contexto. Esta nueva mirada sitúa la discapacidad en las barreras que los entornos colocan a

individuos con diversas condiciones y que impiden su adecuado desarrollo e integración a la vida en comunidad. Una postura extrema de esta perspectiva la constituye el modelo social o constructivista, según el cual la discapacidad emerge de las prácticas sociales, educativas e institucionales que los contextos imponen a los individuos. Esta mirada busca eliminar las distintas condiciones a las que alude el término de discapacidad. Para este modelo, los sujetos con discapacidad son, más bien, “personas con diversidades funcionales” (Schalock y Verdugo, 2012, p. 21). No importa de qué condición se trate; lo que cuenta es cómo el entorno se adapta a ella y consigue integrar y aceptar al individuo, más allá de sus particularidades.

A finales de la década de los años 90, surge un nuevo concepto de discapacidad como el producto de una interacción constante entre el sujeto y el entorno. Esta concepción no reduce la definición del término al individuo y sus atributos o al entorno y sus limitantes, sino al vínculo constante, permanente y fluido que puede darse entre ambos. Esta perspectiva se conoce como modelo biopsicosocial de la discapacidad.

Posteriormente en la década del año 2000, aparece un modelo de calidad de vida, el cual recoge nuevamente la necesidad de centrar la reflexión de la discapacidad en la persona, sin descuidar lo relativo al contexto, por lo cual se constituye en un modelo multidimensional que abarca las necesidades de apoyo que necesita el individuo en distintos contextos (social, educativo, familiar, ocupacional, etc.) y aquellos recursos del entorno que la persona requiere para lograr sus metas y objetivos, de modo que pueda incluirse efectivamente en la sociedad. (Schalock y Verdugo, 2002).

Este modelo propone cuatro aportes sustanciales para la comprensión de la discapacidad:

- La persona no se reduce a la discapacidad. Tiene otras características, preferencias, intereses y dimensiones que no se relacionan con la discapacidad como tal. (Schalock y Verdugo, 2002, 2012).
- Las personas con discapacidad no son sujetos estáticos en el tiempo. Una persona con cualquier tipo de discapacidad se moviliza en un continuo que cambia constantemente, a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones, los entornos con los que puede vincularse y los apoyos que requiere para desarrollar determinadas tareas o actividades (Schalock y Verdugo, 2002, 2012).
- El entorno no se refiere solo al contexto inmediato en el que la persona se desenvuelve. En este modelo se toman en cuenta diversos factores macro que pueden incidir en todo aquello que se ofrezca al sujeto con discapacidad (p. ej.: el país en el que vive y se desarrolla, las políticas públicas que regulan la atención que se le ofrece en diversos ámbitos [salud, educación, deporte y entretenimiento]) (Schalock y Verdugo, 2002, 2012)
- Los apoyos a los que alude este modelo no se restringen a apoyos de profesionales especializados, sino también a los apoyos naturales que requiere toda persona para su funcionamiento exitoso en la vida diaria (maestros, padres u otros cuidadores, amigos, etc.) (Schalock y Verdugo, 2002, 2012).

De acuerdo con estas consideraciones, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En esta definición, el colectivo de las personas con discapacidad es un grupo humano diverso; de una persona a otra pueden variar las deficiencias, así como las

áreas de la vida en las cuales pueden presentar limitaciones para el desarrollo de actividades y dificultades para participar, y por supuesto, en cuanto al tipo de apoyos que pueden requerir para optimizar su desempeño cotidiano.

4.2.5 Tipos de discapacidad

La OMS en 2001 y 2011 reconocieron en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) nueve tipos de discapacidad:

Discapacidad intelectual: Son todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiestan en dificultades relacionadas con la comprensión de procesos académicos y sociales, el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Esta discapacidad aparece antes de los 18 años de edad; por tanto, está ligada al desarrollo. No se adquiere a lo largo de la vida (AAIDD, 2011; Verdugo y Gutiérrez, 2009)

Discapacidad auditiva: Incluye personas con distintos tipos de pérdida auditiva que les genera limitaciones significativas en la percepción de los sonidos y en los intercambios comunicativos verbales con otros. (Valmaseda, 2002; Domínguez y Alonso, 2004).

Discapacidad visual: Esta categoría incluye a personas con diversas condiciones oculares y de capacidades visuales” (Caballo y Núñez, 2013, p. 260) que generan desde una pérdida completa de la visión hasta distintos grados de pérdida de esta última, lo que se conoce como baja visión (OMS, 2014; Gray, 2009).

Sordoceguera: La padecen aquellas personas que presentan una alteración auditiva y visual, parcial o total. Puede resultar resulta de la combinación de dos tipos de déficits sensoriales y tiene como consecuencia, dificultades en la comunicación, la orientación espacial, la movilidad y el acceso a la información. Para mayor independencia y autonomía requieren de diverso tipo de apoyos, entre ellos los guías e intérpretes (Álvarez, 2004; Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; FOAPS, 2016).

Discapacidad física: En esta categoría se incluyen todas aquellas dificultades de movilidad que pueden implicar distintos segmentos del cuerpo. Las personas con esta condición pueden presentar dificultades para desplazarse, caminar o mantener distintas posiciones corporales, llevar, manipular o transportar objetos, escribir, realizar actividades de cuidado personal, entre otras (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Sus causas son variadas y constituye uno de los tipos de discapacidad que puede darse como producto del desarrollo o ser adquirida, es decir, una secuela de un accidente o una lesión (Verdugo, 2002; Gómez Arias, Verdugo y Alcedo, 2013).

Discapacidad psicosocial: Abarca todas las personas que presentan diverso tipo de trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la organización, modulación y regulación del estrés y las emociones. Se incluyen aquí las repercusiones en el funcionamiento cotidiano de trastornos como la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, el trastorno obsesivo-compulsivo, la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, entre otros (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; OMS, 2013).

Trastornos del Espectro Autista (TEA): Son trastornos del neurodesarrollo de aparición temprana, durante los primeros años de vida. Se caracterizan por un déficit en la capacidad para

establecer interacciones sociales recíprocas, dificultades de comunicación y en las habilidades pragmáticas del lenguaje, y un trastorno de la flexibilidad comportamental y mental. Los trastornos del neurodesarrollo tienen un origen eminentemente biológico, por lo que no se adquieren durante el ciclo vital. (Martín-Borreguero, 2004; Wing, 1998; Murillo, 2013).

Trastornos permanentes de voz y habla: Hace alusión a todas aquellas alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y ritmo y la velocidad del habla, las cuales generan distintos grados de dificultad en la emisión de mensajes verbales y por lo tanto en la comunicación con otras personas. Incluye aquellas personas con dificultades graves para producir palabras y oraciones de manera fluida y sin detenciones (tartamudez) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; Tomblin, 2009; Tomblin, Nippold, Fey y Zhang, 2014).

Discapacidad sistémica: Son aquellas condiciones de salud que impiden que el niño o adolescente asista regularmente al aula de clases. Incluye enfermedades crónicas y graves como por ejemplo, la insuficiencia renal crónica terminal, los distintos tipos de cáncer, enfermedades cardiovasculares, óseas, neuromusculares o de la piel, que no permiten que el estudiante comparta actividades físicas y de otra índole con sus pares, y que restringen su participación en la vida en sociedad (OMS, 2011; MEN, 2015).

Colombia es un país de renta media, con una población estimada, en el 2014, de 48 millones de personas, la esperanza de vida al nacer es de 74 años, cuenta con un producto interno bruto (PIB) de 377.7 billones de dólares y con un porcentaje de población por debajo de la línea de pobreza del 28.5% (World Bank, 2016). No obstante, no es fácil conocer el número exacto de personas con discapacidad; mientras que el Censo del 2005 arrojó que el 6.4% de la población colombiana tiene algún tipo de discapacidad (cerca de 3 millones de personas), algunas

organizaciones sociales y la misma Corte Constitucional han estimado que la población colombiana con discapacidad puede representar el 15% de la población (cerca de 7.2 millones de personas) (C.C. Auto 006 de 2009).

El modelo social y el enfoque de derechos para entender la discapacidad han tenido importantes avances en las últimas décadas. Colombia es un Estado en el cual las personas con discapacidad gozan de una especial protección de sus derechos humanos en el marco constitucional y legal, la cual fue complementada y reforzada con la ratificación e incorporación al ordenamiento jurídico de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en 2011.

A través de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) el Estado colombiano adquirió la obligación de transformar los imaginarios, las prácticas y las normas contrarias al derecho internacional de los derechos humanos. A su vez, adquirió la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar las políticas públicas respetuosas de la diversidad que incluyan efectivamente a la población con discapacidad y que propendan a proteger, respetar y garantizar sus derechos humanos. Gracias al impulso de este instrumento internacional, el Estado colombiano ha fortalecido la perspectiva de la discapacidad y su inclusión social como un fenómeno complejo, como un asunto de derechos humanos y no solamente como un asunto de salud pública o de rehabilitación, como se había venido tratando en las políticas públicas nacionales.

Colombia ha tenido importantes avances en la reforma de algunas leyes y políticas contrarias a la CDPD, así como en la expedición de nuevas normas coherentes con los estándares internacionales, principalmente la Ley 1618 de 2013. Además, el país cuenta con una Política Nacional de Discapacidad e Inclusión Social adoptada en 2013 a través del documento CONPES

166, la cual fue construida de forma participativa con las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y sus familias. Dicho documento tuvo como centro la CDPD y el modelo social, y permitió dejar atrás la política pública anterior (CONPES 80 de 2004), la cual promovía el enfoque de manejo social del riesgo para abordar la discapacidad. No obstante, enormes retos subsisten para hacer de Colombia una sociedad para todos, en la cual las personas con discapacidad sean efectivamente incluidas y sus derechos plenamente garantizados. También ha avanzado en el registro y localización de las personas con discapacidad. Sin embargo, subsisten enormes retos para que las personas con discapacidad puedan ser identificadas, no solo en sus características personales, sino también en sus necesidades. Derivada de esta falta de conocimiento, las personas con discapacidad siguen ocupando un lugar secundario en las políticas públicas, en los programas y estrategias desarrolladas por el Estado.

En Colombia existen dos fuentes de información generales y nacionales que dan cuenta de las personas con discapacidad: una es el Censo del 2005 del Departamento Nacional de Estadísticas (DANE)¹⁰ el cual es un censo general de poblaciones que entre otros temas, incorpora algunas preguntas sobre limitaciones permanentes y origen de las mismas; otra es el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD); actualmente liderado por el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS), que es un registro específico de discapacidad con una cobertura nacional limitada.

De acuerdo con el Censo del 2005 en Colombia el 6.4% de la población tiene alguna discapacidad, es decir que, para una población total estimada en 48 millones de personas en 2015, más de 3 millones de colombianos tendrían alguna discapacidad. Si bien el Censo 2005 incorporó los estándares de medición de la discapacidad para América Latina propuestos por la CEPAL, las organizaciones sociales locales y la misma Corte Constitucional colombiana, a través de los Autos

006 de 2009 y 173 de 2014 sobre desplazamiento forzado y discapacidad, han reconocido que dicha cifra presenta un subregistro y que la proporción de personas con discapacidad estaría cerca al porcentaje global fijado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 15% de la población general, o podría ser inclusive superior. En este orden de ideas, podría decirse que en 2016 la población colombiana con discapacidad se encontraría alrededor de los 7.2 millones de personas.

El RLCPD incorporaba al 30 de agosto de 2015 cerca de 1.1 millones de personas con discapacidad voluntaria y personalmente registradas, de las cuales el 50.5% eran mujeres mientras que el 49.3% eran hombres. Sin embargo, no toda la información del RLCPD está disponible para dicho universo de población, en algunos casos solo lo está para 600.000 personas.

Sin afirmar que la vejez y el envejecimiento causan discapacidades, en Colombia el aumento de la edad y las discapacidades están correlacionados. Más del 46% de las personas registradas con discapacidad tienen más de 60 años, de ellas el 25.01% tiene más de 75 años, el porcentaje más alto para todos los grupos de edad. No solo las personas con discapacidad registradas tienen edades avanzadas, sino que de acuerdo con datos de la Misión Colombia Envejece¹², cerca de 13% de las personas mayores de 60 años tiene alguna limitación permanente¹³. Esto contrasta con el 5.6% de personas con discapacidad entre 0 y 14 años registradas, y con el 14% de personas entre 15 y 29 años.

Cuando se analiza el número de personas con discapacidad registradas desagregadas por la edad y el sexo se encuentra un patrón interesante. Mientras que para el grupo de edad de 0 a 26 años, son más los hombres con discapacidad que las mujeres; al contrario, más mujeres que hombres tienen discapacidad a partir de los 45 años.

Ello debe entenderse complementado con la tendencia verificada en la Misión Colombia Envejece, según la cual las mujeres colombianas viven más tiempo que los hombres. Se espera que en 2050, las mujeres colombianas de 70 años o más vivirán en promedio hasta los 87.2 años, mientras que aquellas que cumplan 80 años pueden esperar vivir hasta los 89.5 años. (Fundación Saldarriaga, 2015).

Por ello es prioritario abordar la discapacidad y la inclusión social desde una perspectiva de envejecimiento y vejez, en donde se trabaje sobre la salud y la promoción de estilos de vida saludable, la seguridad económica y el cuidado, pues cada vez las personas con discapacidad vivirán más tiempo y más personas mayores podrían adquirir discapacidad. No existe en Colombia consenso sobre cuál es el tipo de limitación más frecuente en la población con discapacidad. En el Censo del 2005 el 43.2% de las personas reportó tener limitaciones para ver a pesar de utilizar gafas o lentes, el 29.5% para moverse o caminar, el 17.4% para oír incluso con aparatos especiales, el 14.9% para usar brazos o manos, el 13.2% para hablar, el 12.3% para aprender o entender, y solo el 9,8% para relacionarse con los demás.

Para el RLCPD los datos son diferentes. El tipo de alteración permanente más frecuente tanto en hombres como en mujeres es aquella que afecta el movimiento del cuerpo, las manos, brazos y pies y que en general pueden corresponder a la discapacidad física (50%). El segundo tipo de alteración más frecuente se da en el sistema nervioso (42.7%), mientras que el tercer tipo de alteración permanente más frecuente tanto en hombres como en mujeres es aquella que afecta los ojos y que puede corresponder a la discapacidad visual (37.4%).

En cuanto al tipo de discapacidad bajo el cual se autorreconocen las personas en el RLCPD el panorama es menos claro. Cerca del 61% de la población registrada no lo reportó, lo que dificulta

seriamente el conocimiento de la situación, sus necesidades y la fijación de prioridades. A pesar del subregistro es posible saber que el principal tipo de discapacidad reportado fue en la movilidad (discapacidad física) con cerca del 14%, el segundo es la intelectual o cognitiva con cerca de un 7%, se - guida en tercer lugar de la múltiple con el 5.3%. Resalta el bajísimo porcentaje que reporta la discapacidad psicosocial o mental con el 1.7%, lo cual, más que un dato concluyente, genera serias dudas del conocimiento del que dispone el Estado sobre este tipo de población y sus necesidades y refleja por tanto la invisibilidad estructural en la que se encuentran.

La Constitución Política colombiana establece una protección constitucional especial para los niños, cuyos derechos deben garantizarse en toda circunstancia y prevalecen sobre los derechos de los demás. El artículo 44 Constitucional, consagra que los niños y las niñas deben ser protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos forzados.

Las familias, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger a los niños para garantizar su desarrollo armónico e integral y el pleno ejercicio de sus derechos en concordancia con el principio constitucional e internacional de interés superior del niño. El Estado colombiano ratificó la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (Ley 12 de 1991).

De esta manera por efectos del bloque de constitucionalidad, la mencionada Convención se integra a la Constitución Política de 1991 y profundiza la protección provista a los derechos de los niños. Mediante la Ley 1098 de 2006 el Congreso de Colombia aprobó el Código de Infancia y Adolescencia, en el que se desarrollan los derechos de las personas menores de edad en el país. En cuanto a los niños con discapacidad, en el artículo 36 del Código se consagró que además de

los derechos incluidos en la Constitución y en los tratados y convenios internacionales, los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena y a que se proporcionen las condiciones necesarias por parte del Estado para que puedan valerse por sí mismos e incluirse en la sociedad. A su vez, en el Código se especifican algunas obligaciones de atención en salud, habilitación, rehabilitación y educación, entre otros. (Ley 1098 de 2006, “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”, art. 36).

De acuerdo con el Censo del 2005, el 12.11% de la población colombiana tenía entre cero y 5 años. El Estado colombiano estima que en 2015 la población entre cero y 5 años era entre 5.1 y 5.8 millones de personas. Lastimosamente solo 10.400 niños con discapacidad en ese rango de edad están en el RLCPD. Se estima que una gran cantidad de niños en primera infancia con discapacidad son invisibles a la acción del Estado. Si al universo de 5.1 millones de niños se le aplicara el promedio de discapacidad arrojado por el Censo del 2005 que es del 6.4%, se calcula que por lo menos 326.000 personas serían niños entre cero y 5 años con discapacidad. De toda la población menor de 18 años con discapacidad registrada que asciende a 120.000 aproximadamente, los 10.400 niños con discapacidad con edades de 0 a 5 años representan menos del 1% de la población en el RLCPD. Hay cerca de 21.000 niños entre 6 y 9 años y cerca de 90.000 niños y niñas entre 10 y 18 años que representan más del 7% de la población registrada.

De acuerdo con documentos oficiales, la atención integral a la primera infancia es hoy una prioridad política en Colombia. El Gobierno Nacional conformó la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (CIPI) como plataforma para impulsar la Política de Primera Infancia a partir de los recursos y experiencia de las entidades públicas y privadas existentes. La CIPI lidera la Estrategia para la Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, la cual constituye un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial

dirigidas a promover y garantizar el pleno desarrollo de los niños desde su gestación hasta los cinco años. Lo anterior se logra por medio de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial que incluye la discapacidad, articula y promueve la definición e implementación de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niño de acuerdo con su edad, contexto y condición. (Cfr. Estrategia de Cero a Siempre, www.deceroasiempre.gov.co.)

Los principales avances de la Estrategia de Cero a Siempre, de acuerdo con los reportes del Gobierno Nacional son:

- El fortalecimiento de las capacidades de equipos territoriales y del mismo Gobierno Nacional.
- La articulación e implementación de la Ruta Integral de Atenciones (RIA) en entidades territoriales.
- La comprensión y generación de conocimiento alrededor de temas estratégicos en primera infancia.
- La cualificación de los agentes de la atención integral a los niños, las niñas y las familias.
- El desarrollo de una línea técnica de valoración del desarrollo infantil.
- La integración de perspectivas de inclusión en las políticas locales, entre otros.

Según la información provista por el Gobierno Nacional, no es posible determinar el número de personas con discapacidad entre cero y 5 años que hacen parte de la Ruta Integral de Atenciones (RIA) de la estrategia “De Cero a Siempre”, mucho menos conocer su localización geográfica o tipo de discapacidad. El dato más cercano que puede dar una idea de la proporción de personas con discapacidad atendida deriva del reporte nacional de niños, niñas y adolescentes con

discapacidad atendidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que a septiembre de 2015 reportaba atender cerca de 1.883.000 personas en todas sus modalidades, de las cuales 11.499 personas, es decir menos de 0.6%, eran personas con discapacidad. Cerca del 40% de la población con discapacidad atendida por el ICBF accede a una modalidad de atención familiar y el 24% accede a una modalidad institucional, sin embargo, de más del 30% de las personas con discapacidad atendidas por el ICBF no es posible conocer el tipo de modalidad de atención ni la proporción de menores de edad con discapacidad atendidos. Estas cifras denotan el poco avance en el registro de los niños y niñas en primera infancia con discapacidad, lo que significa que a pesar de que la primera infancia es hoy una prioridad política colombiana, ello no ha redundado necesariamente en beneficios diferenciales para esta población con discapacidad y por el contrario, el patrón de exclusión e invisibilidad que los afecta se repite y acentúa en edades tempranas.

4.2.6 Actos discriminatorios en contra de las personas con discapacidad

Actos discriminatorios son conductas, actitudes y tratos conscientes e inconscientes que anulan o restringen los derechos de las personas con discapacidad sin justificación razonable.

La definición de discriminación en contra de las personas con discapacidad que incluye la CDPD es consistente con la jurisprudencia de la Corte Constitucional. La Constitución Política de 1991 protege especialmente el derecho a la igualdad y la correlativa prohibición de discriminación cuando indica que “el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará

los abusos o maltratos que contra ellas se cometan” (Constitución Política de Colombia de 1991, art. 13).

Desde el 2012 la Corte Constitucional ha adoptado y reiterado jurisprudencialmente el concepto de discriminación contra las personas con discapacidad que presenta la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación, la cual es consistente con el artículo 2 de la CDPD. (Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación, art. 1º, numeral. 2º)

Complementariamente la Corte ha señalado que existen por lo menos dos tipos de situaciones que pueden constituir un acto discriminatorio contrario al derecho a la igualdad de las personas con discapacidad, “por un lado, la conducta, actitud o trato, consciente o inconsciente, dirigido a anular o restringir sus derechos, libertades y oportunidades, sin justificación objetiva y razonable. Por otro, el acto discriminatorio consistente en una omisión injustificada en el trato especial a que tienen derecho (...) la cual trae como efecto directo su exclusión de un beneficio, ventaja u oportunidad” (Sentencia T-288 de 1995, ver entre otras: Sentencia C-156 del 2004, Sentencia C-401 del 2003).

Adicionalmente, el Congreso de la República adoptó la Ley 1752 de 2015 por la cual se sanciona penalmente la discriminación en contra de las personas con discapacidad. La Ley 1482 de 2011 sancionaba penalmente la discriminación por motivos de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, pero originalmente no incluía la discapacidad. La Ley 1752 de 2015 adicionó a las personas con discapacidad, las cuales ahora gozan de la misma protección legal que otros grupos poblacionales, de forma que la discriminación que se cometa contra ellas puede ser castigada penalmente.

Finalmente, las definiciones de ajustes razonables y diseño universal fueron efectivamente incorporadas y desarrolladas por el artículo 2 de la Ley 1618 de 2013, la cual es la norma colombiana más reciente que desarrolla la CDPD. Es necesario resaltar que tales conceptos no han sido ajenos al ordenamiento jurídico colombiano, por el contrario, se relacionan directamente con el mandato de igualdad y el fomento de las acciones afirmativas que integra la Constitución Política colombiana de 1991.

4.2.7 Categorías de discapacidad que son reconocidas en Colombia

Partiendo de este reconocimiento de la diversidad, en la normatividad colombiana existen siete categorías de discapacidad, las cuales fueron establecidas y definidas en el Anexo Técnico de la Resolución 113 de 2020 expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social, por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.

Dichas categorías son:

- Discapacidad física. ~ Discapacidad auditiva, que incluye a los usuarios de lengua de señas colombiana y a los usuarios del castellano oral.
- Discapacidad visual, que incluye a quienes presentan baja visión irreversible y a quienes presentan ceguera.
- Sordoceguera.

- Discapacidad intelectual. Discapacidad psicosocial (mental), que incluye a quienes presentan trastornos del espectro del autismo (TEA) y a quienes presentan otros trastornos mentales clínicamente diagnosticados.
- Discapacidad múltiple. Estas categorías, buscan ayudar a que los diferentes sectores que en el país recopilan datos y ofrecen programas dirigidos a la población con discapacidad, hablen un lenguaje común y puedan comparar y complementar la información de la que disponen.

4.2.8 Educación y discapacidad: un enfoque hacia la construcción de los planes individuales de ajustes razonables (PIAR)

Primero que todo, se hace necesario conocer que la finalidad del PIAR es seleccionar las estrategias de abordaje pedagógico que se seguirán para cada estudiante con discapacidad. Dichas estrategias permiten retomar las adaptaciones a las metas de aprendizaje que se incluyen en la última dimensión de la caracterización, y así generar los apoyos que se considere pertinente diseñar e implementar, de modo que el estudiante se encuentre en igualdad de condiciones para desarrollarse plenamente en el ámbito escolar. El abordaje pedagógico son todos aquellos ajustes, adaptaciones, flexibilizaciones, entre otros, que contribuyen a que un estudiante con una limitación o dificultad particular cuente con los recursos y las herramientas para acceder a oportunidades que le permitirán participar y aprender en el marco de una educación de calidad, acorde con su edad, escolaridad y entorno cultural. Los apoyos contribuyen a que los individuos aumenten su independencia y autonomía, así como su productividad e integración en la comunidad. (Verdugo, 2002, p. 547; Luckasson y cols., 1992). Enfocando lo anteriormente dicho en el contexto de la educación, se trataría de todos aquellos recursos que se emplean para que los estudiantes puedan

adquirir determinadas habilidades, en pro de su desarrollo (social, emocional, intelectual, etc.), tomando en cuenta sus fortalezas y limitaciones.

Los apoyos pueden clasificarse de diversos modos, conforme a las fuentes de donde provengan, su intensidad, duración y funciones De acuerdo con Luckasson y cols. (1992), Verdugo (2002), Verdugo y Gutiérrez (2009), Deutsch (2003) y Grau (2005) los apoyos pueden provenir de distintas fuentes:

- De uno mismo (de las habilidades o el conocimiento que uno posee).
- De otras personas (familiares, amigos, maestros)
- De sistemas aumentativos o alternativos del aprendizaje (tableros de comunicación, sintetizadores de voz) hechos a mano o producto de la tecnología.
- De servicios puntuales (la terapia ocupacional que recibe un estudiante fuera del establecimiento educativo, pero contribuye a potenciar su desarrollo).

Los apoyos pueden ser de cuatro tipos según la intensidad y la duración: (Verdugo, 2002):

Intermitentes: Son aquellos recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración. Pueden ser de alta intensidad en el momento en que se usen, aunque duren poco tiempo. Incluyen, por ejemplo, servicios terapéuticos para estudiantes con ciertos trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, la ubicación de un estudiante con baja visión en lugares específicos de ciertas aulas de clase, de modo que pueda acceder a la información de modo óptimo, entre otros.

Extensos: Son aquellos que se necesitan regularmente, en algunos contextos específicos. Incluyen atriles para tareas de escritura y lectura en el caso de personas con discapacidad visual,

uso de sistemas de comunicación alternativa para personas con TEA, en asignaturas o entornos con altas demandas comunicativas y sociales, entre otros.

Limitados: Se refiere a aquellos recursos que se requieren durante un tiempo específico y ante demandas puntuales. Por ejemplo, el uso de agendas visuales para estudiantes con discapacidad intelectual o con trastornos del espectro autista, mientras comprenden e interiorizan las rutinas, las actividades y los posibles cambios del ciclo educativo que están cursando, o apoyos puntuales para la transición de un grado escolar a otro, o de un nivel educativo a otro.

Generalizados: Donde el estudiante precisa todo el tiempo y en distintos contextos, además de la escuela. Pueden referirse a prótesis, dispositivos para la movilidad, lentes, lupas, entre otros.

Los apoyos pueden cumplir diversas funciones. Entre estas destacan las siguientes:

Regulación del comportamiento: Son todos los apoyos que contribuyen a fortalecer la puesta en marcha de las funciones ejecutivas (vinculadas con habilidades para planificar y organizar diversas acciones en pro del logro de una meta, monitorear el propio comportamiento, inhibir respuestas inadecuadas cuando las tareas así lo exigen, ser flexible ante distintas demandas del contexto, entre otros) (Meltzer, 2007; Belinchón, Hernández y Sotillo, 2009). Entre estos se cuentan el uso de agendas visuales para la planificación de las rutinas del día a día, el uso de tableros de anticipación para predecir cambios o alteraciones en las actividades cotidianas, el empleo de controles y mandos para modificar ciertos comportamientos ante situaciones de ansiedad, etc.

Adquisición de conocimientos específicos: se refiere a todos los apoyos que facilitan el aprendizaje de conocimientos específicos. Destacan aquí el uso de textos facilitados o el empleo

de metodologías como la facilitación de la lectura, para adecuar guías, talleres o documentos a personas con discapacidad intelectual, el uso de diccionarios de emociones o de expresiones figuradas o con doble sentido para facilitar los procesos comunicativos de personas con TEA, entre otros.

Aprendizaje de rutinas y habilidades básicas cotidianas: incluye todos los apoyos encaminados a automatizar habilidades de la vida diaria, fundamentales para adaptarse al entorno inmediato y lograr independencia y autonomía. Incluye diversos sistemas de pictogramas que facilitan el aprendizaje de rutinas básicas como el vestido o la alimentación, el manejo del transporte público o la mesada mensual.

Acceso a información: aquí se consideran todos los dispositivos (manuales o tecnológicos) que contribuyen a que todos los estudiantes puedan acceder a la misma información que los demás. Incluye los modelos lingüísticos e intérpretes (para el caso de estudiantes con sordera o sordoceguera), lupas, gafas y amplificadores de imagen (para el caso de estudiantes con baja visión), el uso de software especializado (p. ej.: el Jaws que traduce textos escritos a voz electrónica para personas ciegas) y todas aquellas herramientas que contribuyen a que todos los estudiantes logren las mismas oportunidades de acceso a distintos contextos escolares.

Acompañamiento y apoyo especializado: hace alusión a los servicios provenientes del sistema de salud para determinados estudiantes, cuyas condiciones afectivas o intelectuales precisan intervenciones fuera del aula. Se incluyen aquí terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, neuropsicólogos, entre otros.

En este sentido, los apoyos o ayudas que un estudiante precise en un momento determinado pueden variar según quién los proporcione, cuánto duren, con qué intensidad se ofrezcan y la

función que cumplan. Los equipos pedagógicos de cada establecimiento educativo, esto es, el docente de apoyo, en conjunto con los profesionales del equipo interdisciplinario y los maestros de aula, definirán qué ayudas van a proporcionar o a solicitar para sus estudiantes con discapacidad, en función de las metas de aprendizaje que se hayan trazado para cada uno, con sus correspondientes adaptaciones.

Llegados a este punto, resulta importante hacer hincapié en que los apoyos antes mencionados se enmarcan en la perspectiva del diseño universal de los aprendizajes. Desde este enfoque, todo apoyo supone determinadas flexibilizaciones curriculares y, además, el diseño e implementación de ajustes razonables a determinadas herramientas pedagógicas, de modo que aquel estudiante que se halle en desventaja frente a los demás, dadas las limitaciones propias de su discapacidad, pueda contar con las mismas oportunidades que sus pares.

La flexibilización curricular hace referencia a todas aquellas decisiones pedagógicas que deban adoptarse, con el fin de ofrecer a todos los estudiantes una educación pertinente y de calidad. Supone el ajuste de los objetivos y las metas de aprendizaje, dando la oportunidad al estudiante de alcanzarlos por las vías que se adecúen a su estilo y manera de acceder al conocimiento. En consecuencia, exige realizar ajustes razonables a los sistemas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, a las herramientas pedagógicas propuestas para ello y a la promoción, egreso y titulación del estudiante, entre otros (Moriña y Bascón, 2004; Tudela, Gil y Etxabe, 2004; Borsani, 2011). Los ajustes razonables se definen como todas aquellas “modificaciones o adaptaciones necesarias, adecuadas y relevantes, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, cuya finalidad es garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (ONU, 2006, p. 5).

Una vez finalizado el proceso de caracterización educativa de los estudiantes, el equipo pedagógico del establecimiento educativo debe decidir los apoyos que proporcionará al estudiante, a fin de que pueda alcanzar las metas de aprendizaje (con las adaptaciones pertinentes) que se han concertado con él y su familia. En tal medida, para cada una de las adaptaciones de las metas, el equipo debe decidir el apoyo concreto que piensa proporcionar o solicitar, en los términos sugeridos previamente: quién proporciona el apoyo, cuál es su función y qué duración e intensidad se proyecta que debería tener. El balance de esta articulación entre adaptación de las metas de aprendizaje y apoyos dará lugar a lo que se conoce como plan individual de ajustes razonables (PIAR). Este plan incluirá, adicionalmente, los aportes de la familia y el estudiante al proceso y sus compromisos.

4.2.9 Educación y educación física (su influencia en la discapacidad)

En la actualidad la sociedad debe ser un instrumento de transformación social que propicie acciones educativas encaminadas a eliminar las desigualdades sociales, evitando así el fracaso y la exclusión social; no puede limitarse a reproducir estas desigualdades, es decir “a dejar las cosas como están”, dado que puede y debe ser un instrumento de transformación social, que favorezca el cambio cultural y el compromiso a favor de un mundo más justo (Ríos, 2005; Slee 2013). Por lo tanto, los programas de promoción deportiva deberían ser un escenario donde todos tengan participación, indistintamente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje, partiendo de la premisa de que cualquier persona tiene el derecho a participar en un entorno comunitario, sin discriminación de ningún tipo. Se habla de un deporte inclusivo, asociado a una educación de calidad sin excepciones y a una filosofía que contempla la práctica deportiva como un recurso que contribuya al cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la

democracia, donde la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje y participación (Ríos, 2005).

Por consiguiente, en el marco de los derechos humanos, igualdad de oportunidades y de justicia social, no se puede concebir que se excluyan a las personas que presentan dificultades por razones de desventaja social o bien por discapacidad en entornos específicos, dado que ello no puede contemplarse en una sociedad inclusiva, entendiendo que la inclusión no es una técnica, no es un método, es más bien una manera de concebir la sociedad y el derecho de todos participar en un entorno comunitario, compartiendo los mismos espacios. Tiene que ver con el “vivir juntos” con el compartir la práctica deportiva, sin segregación alguna. Se relaciona con asistencia, participación y progreso de todos los participantes, no sólo de aquellos que, por diferentes razones, son excluidos o tienen riesgo de ser marginados (UNESCO, 2009)

La actividad deportiva debe ser un aprendizaje o una práctica en democracia, donde la inclusión es el prerrequisito para una sociedad democrática que rechaza la lástima y la caridad y que se promueve como valor educativo y social para acabar con la exclusión social. En este sentido si se plantea un deporte para todos sin excepciones, se tiene la oportunidad de construir comunidades que reconozcan y representen a quien ha sido rechazado, de construir ricas comunidades de práctica deportiva y de aprendizaje en la diferencia y que educarán a todos los participantes para el cambio social que tanto se anhela para que no existan exclusiones por presentar discapacidades o dificultades sociales; para conseguirlo, Ainscow (2001) insiste en que la inclusión es básicamente un proceso de transformación en el que la sociedad y la escuela se desarrollan en respuesta a la diversidad de los ciudadanos y ciudadanas. Todo esto llega a ser un motor del proceso de cambio, tanto de las prácticas educativas como de la organización de los centros, de la cultura colaborativa de los educadores, para que su quehacer se adapte a las

exigencias de una oferta de práctica deportiva de calidad, eficaz, que acoja a todos los participantes de la comunidad sin excepciones.

En tal sentido, se debe aceptar la oferta de las prácticas deportivas abordándolas desde una perspectiva inclusiva. Coincidiendo con Mara Sapon (2013), no se debe olvidar que se tiene que transformar al máximo el sistema educativo y la sociedad, por lo que se requieren cambios fundamentales de pensamiento y de políticas, que trascienden la misma educación. Slee (2013) puntualiza asimismo que el marco político debe comprometerse de forma seria con la articulación del fracaso escolar y la desventaja social. Por tanto, la Administración no debería desentenderse de la aportación de recursos económicos y humanos que hagan realidad la eliminación de las barreras para la participación que condicionan el proceso inclusivo en la oferta de la promoción de la práctica deportiva inclusiva.

4.2.10 Las barreras de participación en entorno inclusivo

La práctica deportiva en un contexto inclusivo no está exenta de dificultades. Para facilitar la comprensión de estas barreras, a veces no del todo manifiestas, se han dividido en tres apartados (Ríos, 2009):

Condicionantes sociales

El desconocimiento de la población: evitación, insolidaridad y falta de sensibilización.

Nuestra sociedad aún no está suficientemente sensibilizada ni dispone de información real sobre las personas en situación o en riesgo de exclusión social. Esta desinformación provoca ideas

preconcebidas, tópicos y prejuicios basados en falsas creencias, que repercuten en actitudes negativas y poco facilitadoras de la inclusión social. Estas actitudes pueden ser grave fuente de problemas cuando pretendemos que las actividades deportivas se desarrollen en un entorno inclusivo. Incluso personas con discapacidad o con dificultades sociales pueden verse influidas por este discurso llegando a ignorar sus derechos como ciudadanas

Escaso conocimiento de la rentabilidad social.

Cuando una entidad, cualquiera que sea su origen, decide emprender una acción que pretenda mejorar la calidad de vida de algún grupo social en riesgo o en situación de exclusión social, desafortunadamente nos encontramos con quien critica que se destinen medios a una minoría cuando hay problemas de ámbito más mayoritario que no han estado todavía solucionados. Y no se trata tanto de justificar los medios que se dedican al sector social en cuestión, sino de conseguir una visión global de la sociedad, que debe ser lo más equiparadora posible, favoreciendo la igualdad de oportunidades.

Formación precaria de los educadores y de los técnicos deportivos.

La ausencia habitual de materias específicas obligatorias en educación física inclusiva, en los programas educativos de los futuros técnicos deportivos y maestros y licenciados en Educación Física provoca miedos por desconocimiento, lo que puede favorecer actitudes evitadoras de la inclusión en la oferta de actividades deportivas en el entorno comunitario.

Actitud de las familias de los niños y jóvenes en riesgo de exclusión social.

La actitud de las familias de los propios interesados podrá condicionar negativamente su participación en la oferta deportiva, ya sea por desconocimiento de los beneficios que comporta practicarla en un entorno inclusivo, o por falta de disponibilidad de tiempo para acompañarlos a las instalaciones deportivas.

Condicionantes infraestructurales

Falta de información al alcance de las personas en riesgo o situación de exclusión social.

En general, la población en riesgo o en situación de exclusión social desconoce las posibilidades de práctica deportiva en las instalaciones deportivas comunitarias por la inexistencia de canales de información efectivos y actualizados. Paralelamente, las instituciones y las entidades responsables de la promoción del deporte tienen dificultades para acceder directamente a los posibles usuarios que forman parte de alguno de estos sectores sociales.

Barreras arquitectónicas, de comunicación y ausencia o déficit de transporte adaptado.

A pesar de las normativas que regulan la inclusión de las personas con discapacidad, nuestras ciudades no están pensadas en su totalidad para ellas. El mobiliario urbano, el diseño de las calles y espacios exteriores de uso público, las instalaciones deportivas (excepto las de nueva construcción que tendrían que cumplir con la normativa de accesibilidad y no siempre lo hacen, aunque esté regulado por ley), los servicios públicos en general, la vivienda, el transporte, entre otros, limitan la autonomía de las personas con discapacidad.

Escasez de recursos económicos.

Gran parte de los centros educativos y las instalaciones deportivas no disponen de los recursos suficientes para atender a la diversidad, asegurando la calidad docente y cubriendo las necesidades que plantea, tanto a nivel del material, los recursos humanos necesarios y los espacios adecuados para la práctica deportiva en situación de inclusión.

Condicionantes del propio colectivo

Problemas de automarginación y de falta de reconocimiento de sus propios derechos como ciudadanos:

Debido en gran parte al olvido endémico ya referido y a la escasa información recibida sobre la oferta deportiva inclusiva existente, las personas con discapacidad o con dificultades sociales pueden tender a la automarginación, tanto por desconocimiento de sus posibilidades reales de inclusión en las actividades normalizadas como por la vivencia de malas experiencias previas.

4.2.11 Educación física inclusiva

La Educación Física Inclusiva consiste en que todo el alumnado interactúe en el mismo espacio, contando con las mismas posibilidades, sin excepción alguna; pero para esto suceda, se tiene que reconsiderar tanto la metodología educativa como su organización, contando con el apoyo pedagógico y social necesario, creando un medio que incluya a todos y no excluya, donde

en todo momento se comparta con el grupo el proceso de aprendizaje, y donde la diversidad, en lugar de presentarse como un problema, sirva de aprendizaje para todos (Ríos, 2009). Sin embargo, Betancur (2013) indica que todavía existe un vacío teórico en la educación física en cuanto a la inclusión, debido a que se encuentran miradas reduccionistas, donde se concibe la inclusión como un simple proceso de integración. La importancia de aplicar la Educación Física Inclusiva en toda su magnitud reside en que esta permite a todos los estudiantes cooperar y mostrar respeto hacia las diferencias. La Educación Física es más efectiva en este sentido si estas actividades permiten la participación de todos los estudiantes, sin excepciones (Stewart-Brown, 2005, citado en Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar and Soulie, 2014).

4.2.12 Actitudes de los docentes hacia la inclusión

Las creencias y actitudes sobre la inclusión de los docentes de educación física pueden ser de suma importancia para la eficacia de la inclusión. Algunos de los factores más importantes que determinan las actitudes y creencias positivas de los docentes hacia la inclusión son: la competencia percibida, la experiencia docente previa en clases inclusivas, el apoyo dado desde el colegio, la formación previa en educación física inclusiva y el tipo de discapacidad (De Boer, Pijl and Minnaert, 2011; Qi y Ha, 2012).

Qi y Ha (2012) perciben la experiencia docente como un factor positivo en cuanto a las actitudes de los profesores, De Boer et al. (2011), por el contrario, encuentran en su estudio que los profesores con menos años de experiencia tienen actitudes más positivas que el profesorado con mayor experiencia. Atendiendo a la variable género, Qi y Ha (2012) encuentran en un estudio realizado a estudiantes de magisterio, que las mejores actitudes hacia los estudiantes con

discapacidad provenían de las mujeres.

Los datos más pesimistas en cuanto a las creencias y actitudes de los profesores respecto a la inclusión los encontramos en el estudio realizado por De Boer et al. (2011), en el que revisa 26 artículos científicos y solo encuentra actitudes negativas o neutrales hacia la inclusión en la educación primaria. Estas actitudes negativas pueden estar causadas por las diferentes barreras con las que se encuentran los profesores de EF cuando se enfrentan a un aula inclusiva. Las barreras más mencionadas son la falta de formación y conocimiento en inclusión, la ratio de alumnado y la falta de recursos y apoyo (O'Brien, Kudláček and Howe, 2009).

En diferentes estudios realizados, los profesores y los estudiantes de magisterio destacan la necesidad de incluir en unos casos y ampliar en otro, los créditos que tratan sobre la educación inclusiva en las Universidades de Ciencias de la Educación. En general, los profesores ven con buenos ojos el concepto de inclusión, pero no se ven capacitados ni formados para llevarla a cabo de un modo satisfactorio, por lo que exigen mejor y mayor formación continua en este ámbito. Este déficit de formación y conocimiento para incluir se da en general en todos los países. (Aydin, 2014; Morley et al., 2005, citado en O'Brien et al., 2009; Lieberman et al., 2002, citado en O'Brien et al., 2009; Feigine *et al.*, 2005, citado en O'Brien et al. 2009; O'Brien et al., 2009; Klavina et al., 2007, citado en Martin and Speer, 2011).

Otra barrera mencionada por los profesores es la ratio de alumnos. Este aspecto lo relata de forma clara O'Brien et al. (2009) en su estudio: "los profesores creen inapropiado enseñar en una clase con 28 alumnos entre los cuales hay incluidos alumnado con discapacidad: "igualdad de oportunidades para todos" fue la filosofía general de la mayoría del profesorado, aunque a muchos estudiantes con discapacidad no le fueron dadas las mismas oportunidades que a sus

compañeros” (O’Brien et al., 2009, p.49). En esta línea, Klavina et al. (2014) reflejan que el mayor problema para el profesorado de Educación Física es cómo asegurar una buena enseñanza mientras favorecen las interacciones entre estudiantes con discapacidad y sin discapacidad. La ratio puede repercutir en el profesorado, ya que según Fejing (2005, citado en O’Brien et al., 2009) hay una relación directa entre el número de alumnado con discapacidad y el burnout del profesor.

En definitiva, Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster y O’Sullivan (2004) destacan que los profesores sienten la inclusión como algo bueno, pero se oponen a diversas barreras como la incapacidad para darle el tiempo y la atención individual necesaria al estudiante. Por lo tanto, si bien se ha incrementado el número de estudios sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión, es necesario hacer más estudios experimentales y cualitativos que identifiquen los factores que influyen en las actitudes de los docentes hacia la inclusión del alumnado con discapacidad (Qi and Ha, 2012).

4.3 MARCO LEGAL

4.3.1 Leyes y decretos sobre la discapacidad

Por su parte, en Colombia desde los parámetros internacionales, se establecen lineamientos y decretos dirigidos a la atención educativa de personas en condición de discapacidad, demostrado así en la Constitución Política de Colombia de 1991 donde se reconoce la necesidad de que el estado promueva y garantice condiciones de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad y se establecen disposiciones específicas de atención en salud, educación y empleo para ellas.

La normatividad en Colombia contempla una diversidad de leyes y decretos que estipulan la atención, protección, la inclusión, entre otras, de las personas que padecen diferentes tipos de discapacidad; o que definen lineamientos integrales de política para su atención. encontramos entre ellas encontramos las siguientes:

(a) Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, establece que la educación para las personas con limitaciones o capacidades excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. Así mismo señala que los establecimientos educativos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos, en el artículo 46 se solicita a los establecimientos educativos que coordinen las acciones pedagógicas que juzguen pertinentes para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

(b) Decreto 2082 de 1996, se afirma que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, informal, no formal y debe hacer uso de todas aquellas estrategias pedagógicas, medios, lenguajes y apoyos que sea pertinente desarrollar, para garantizar una atención educativa oportuna y de calidad.

(c) la Ley 361 de 1997 establece los mecanismos de integración social de las personas con limitaciones.

(d) Resolución 2565 de 2003 dicta los parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a personas con necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se incluyen las personas con discapacidad.

(e) Decreto 366 de 2009 a través del cual se establece la organización de los servicios de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

(f) Ley 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

(g) Decreto 1075 de 2015 que compila la normativa referida al tema de la educación para personas con discapacidad. (

h) Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva de manera relevante reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa de este colectivo en los niveles de preescolar, básica y media.

i) Resolución 113 de 2020. Este procedimiento establece un resultado que indica la condición de discapacidad de la persona, lo que le facilitará acceder adecuadamente a los programas sociales, laborales, recreativos y demás que ofrece el Estado colombiano para esta población

5. METODOLOGÍA

5.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue desarrollada mediante un enfoque Cuantitativo, el cual se orienta en estudiar fenómenos a profundidad de manera sistemática y objetiva; Este se basa en los

análisis precisos y utiliza métodos para afinar situaciones complejas y resolver cuestiones específicas Hernández, R. Fernández C. y Baptista P. (2010).

5.2 TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se tuvo en cuenta un diseño de tipo no experimental- Transaccional descriptivo, dado el interés por indagar sobre cuáles son las competencias que actualmente tienen los docentes de educación física y cuáles pueden ser los condicionantes que impidan abordar la educación inclusiva en niños con discapacidad del municipio de Jamundí. Este diseño se orienta en al análisis y la descripción de situaciones, fenómenos o contextos únicos en una comunidad y/o población, Pretende plasmar detalladamente las características de las variables implicadas en el estudio. Hernández, R. Fernández C. y Baptista P. (2010).

5.3 POBLACIÓN

La población objeto son los profesores de educación física de colegios de la zona urbana del municipio de Jamundí valle del cauca que actualmente imparten clases en básica primaria; se identificaron 41 colegios privados y 19 colegios públicos; a esos 60 colegios se les enviaron las encuestas de forma virtual y físicas, las cuales respondieron 27.

Debido a que algunas Instituciones públicas y privadas ofrecen la básica primaria no tienen un profesor nombrado en educación física, estas encuestas fueron respondidas por todos los

docentes que tiene la responsabilidad de dictar las clases de educación física en básica primaria de estas instituciones.

5.3. MUESTRA

Para la elaboración del presente estudio se utilizó el directorio actualizada de las instituciones públicas y privadas registradas en el municipio de Jamundí valle. Estos datos se puntualizaron como a continuación se presenta:

- Cantidad de institución educativa de carácter privado en el municipio de Jamundí
- Cantidad de instituciones educativas de carácter público en el municipio de Jamundí
- Ubicación de las instituciones educativas
- Correo electrónico

De acuerdo a los datos recolectados se conoció el tamaño del universo y se calculó el de la muestra utilizando la herramienta STATS, El tamaño de la muestra total es de 60 colegios, utilizando este programa con un 5% de error, 95% de confianza, y $p = 0.5$ o 50% quedaría en 53 instituciones como tamaño de la muestra.

También se optó por segmentar el tamaño de la muestra lanzado por STAST usando EPIDAT, donde Se realizó un muestreo aleatorio estratificado. Se repartió proporcionalmente al tamaño de según los estratos socio económico donde están ubicadas las instituciones:

Tabla: Reparto proporcional al tamaño de los estratos

Estrato	Tamaño del estrato	Tamaño de la muestra
1	19	17
2	31	28
3	5	4
4	5	4
TOTAL	60	53

5.4. CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Los criterios de inclusión son los profesores de básica primaria del municipio de Jamundí que dictan las clases de educación física en la zona urbana de Jamundí.

5.5 TÉCNICAS DE LA INFORMACIÓN

Como técnica de recolección de información, se realizó una observación indirecta aplicando una encuesta dirigida a los profesores de educación física de los colegios de Jamundí, cuya intención es identificar cual era la percepción que tenían los docentes de educación física frente la educación inclusiva y saber ellos como la abordarían con estudiantes de primaria con discapacidad en el lugar donde ejercen la docencia.

5.5.1 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Se elaboraron y se plasmaron 35 preguntas en esta encuesta, las cuales era de tipo:

- Única selección
- Selección múltiple

- Respuesta abierta

Están tenían como indicativo para la opción de respuesta las letras a, b y c. (28) eran de única selección, estas contenían también la opción de respuesta abierta. (7) preguntas de estas eran de respuesta múltiple contenían también la opción de respuesta abierta. . Esta encuesta se realizó de forma virtual y física, se utilizó la herramienta de google formulario.

Las preguntas representaban situaciones hipotéticas, Afirmación por autores y verificación de conocimientos donde se pretende apreciar el nivel de proeficiencia que tienen este docente para crear estrategias reales que aborden la educación inclusiva para estudiante con discapacidad. También contenía preguntas que permiten reconocer que herramientas poseen estos docentes para el manejo de la discapacidad. Esto nos permitiría acercarnos y realizar un análisis más detallado para darle respuesta a la pregunta de investigación.

5.5.2 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El instrumento para el procesamiento de los datos fue SPSS (Paquete estadístico para las ciencias sociales) Se utilizó para la digitalización de los datos arrojados por las encuestas y procesamiento estadístico de estas. Se creó una base de datos donde cada opción de respuesta se le otorgo un número para realizar el análisis, se crearon datos estadísticos descriptivos que arrojaron tablas de frecuencia y tablas de contingencias, de ahí mismo graficas en barras.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a la encuesta realizada a los docentes de las diferentes instituciones del municipio de Jamundí (Valle) en la zona urbana, se obtuvieron 27 respuestas que nos arrojaron los siguientes resultados:

Tabla 1

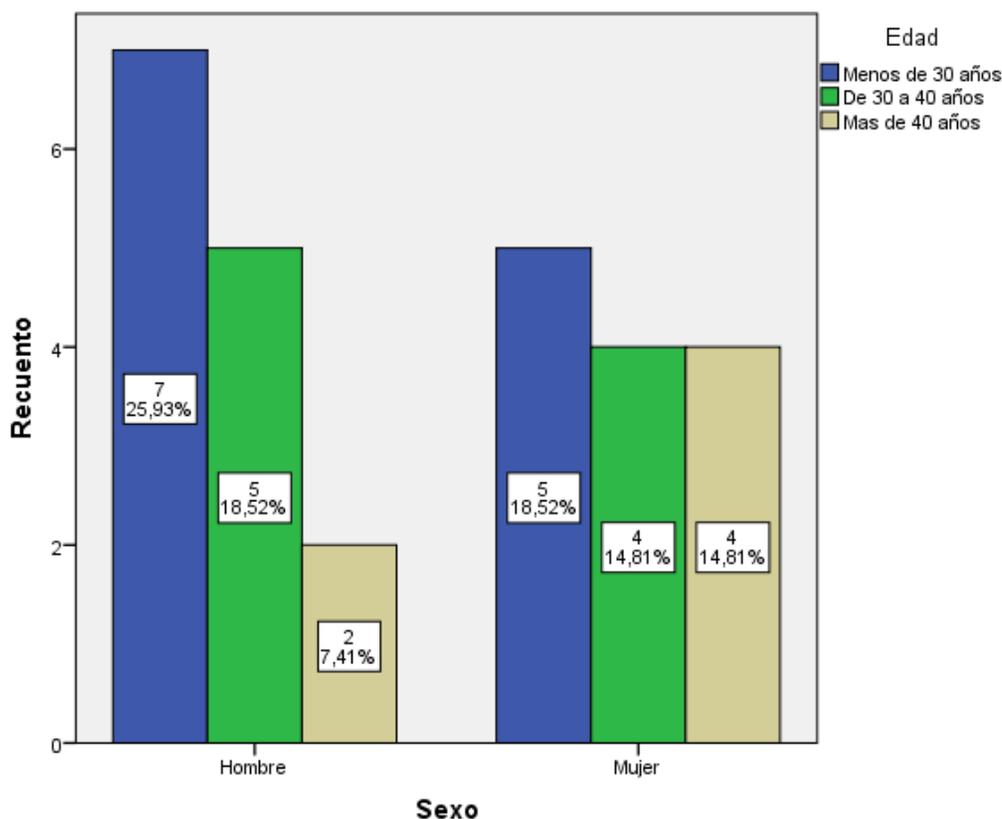
*Relación entre Sexo * Edad de los docentes que imparte educación física en el municipio de Jamundí*

Sexo	Edad			Total
	Menos de 30 años	De 30 a 40 años	Más de 40 años	
Hombre	7	5	2	14
Mujer	5	4	4	13
Total	12	9	6	27

La (tabla 1) muestra que 14 de los encuestados pertenecen al sexo masculino, esto responde al 51.9% de la población. Mientras que 13 son de sexo femenino, son el 48.1% de esta población, lo que hace entrever que hay una presencia significativa de mujeres dictando clases de educación física, este punto es importante ya que como lo muestra Dulce, O, D. Maldonado y F. Sánchez (2018) al haber mayor presencia de docentes mujeres dictando el área podría surgir un efecto positivo hacia otras mujeres o niñas y motivar a que estas opten por ingresar a programas universitarios relacionados con las materias afines.

Grafico 1

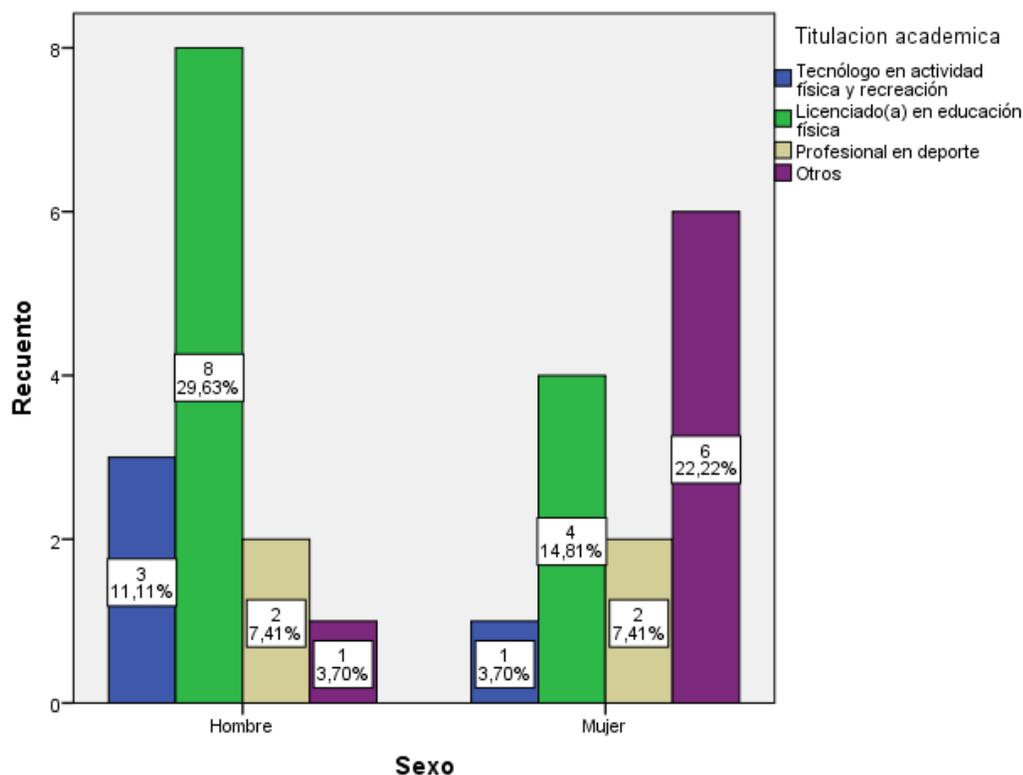
*Relación entre Sexo * Edad de los docentes que imparte educación física en el municipio de Jamundí*



El 42.3% de los encuestados son menores de 30 años, el 34.6% pertenece al grupo de 30 a 40 años y el 23.1% tienen más de 40 años. Por lo cual se puede evidenciar que la mayoría de los profesores de educación física que dictan sus clases en el municipio de Jamundí han terminado su carrera profesional no hace más de 10 años, esto quiere decir que han sido orientados bajo un pensum académico universitario con un enfoque más actualizado sobre la atención educativa hacia la diversidad.

Grafico 2

*Relación entre Sexo * Titulación académica de los docentes que imparte educación física en el municipio de Jamundí*



Nota: El grafico 1 representa la proporción de titulación académica entre los dos sexos.

El 44.4% de los docentes encuestados son Licenciados en Educación Física, hay un 14.8% que son profesionales en deporte, el 14.8% son tecnólogos en actividad física y recreación, mientras que el 25.9% han desarrollado otras carreras afines con la educación, Por lo que se puede analizar que menos de la mitad de profesores encuestados son licenciados de educación física: factor preocupante debido a que el enfoque pedagogo de la educación física responde a la promoción de las competencias motrices, expresiva y axiología permitiendo al estudiante enriquecer sus conocimientos y actuar emocional (**Rodríguez Cortés, Pachón, Morales Reina,**

& Martín Reyes, 2010) y Estas están siendo impartidas por profesionales que salieron egresados con un campo laboral y poblacional diferente.

Tabla 3

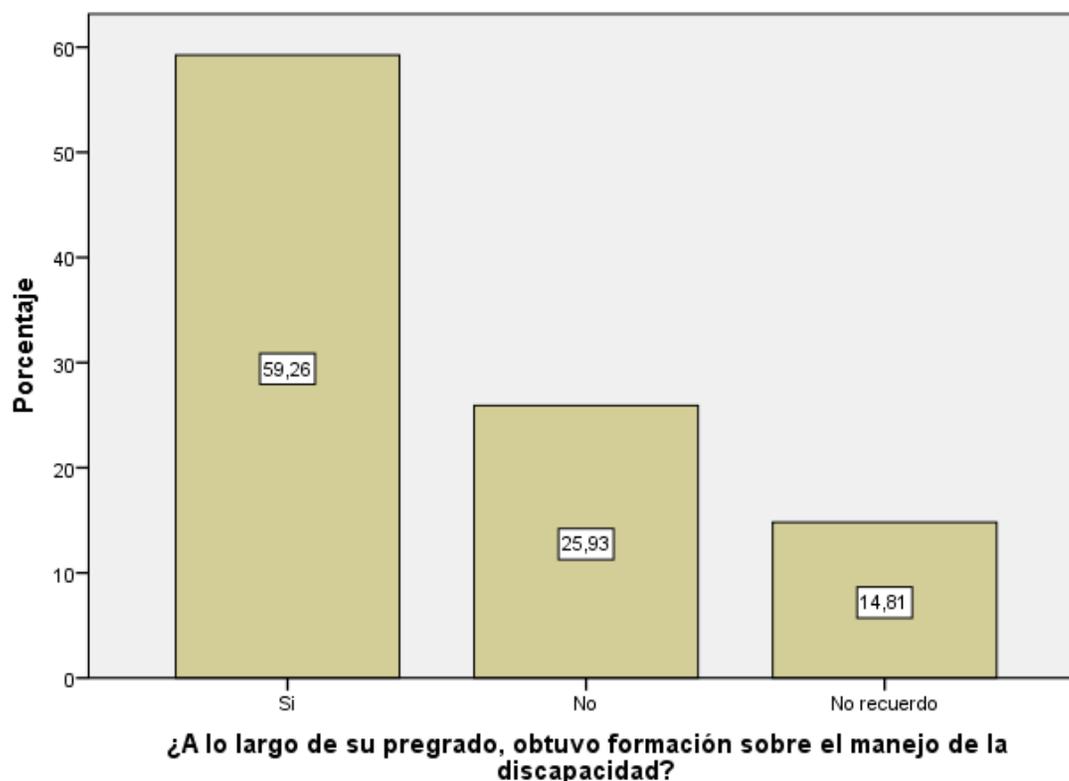
*Relación entre el año en el cual obtuvieron el título * Experiencia como docente*

Experiencia como docente						
Año	De 0 a 3 años	Entre 4 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años	Total	
1993	0	0	0	1	1	
1999	0	0	0	1	1	
2003	0	1	1	1	3	
2004	0	0	1	0	1	
2008	0	0	1	1	2	
2009	0	1	1	0	2	
2011	0	1	1	0	2	
2014	0	1	0	0	1	
2016	1	1	0	0	2	
2019	0	1	0	0	1	
2020	1	0	0	0	1	
2021	4	0	0	0	4	
2022	3	3	0	0	6	
Total	9	9	5	4	27	

La mayoría de los docentes encuestados han recibido su título profesional en los últimos 6 años, Por lo tanto el 33.3% tiene experiencia como docente de 0 a 3 años, el otro 33.3% entre 4 y 10 años, Esto quiere decir que relativamente los profesores han sido irradiado bajo el enfoque de atención educativa a la diversidad pero tienen pocos años de experiencia como docente. Por otro lado el 18.5% tiene experiencia entre 11 y 20 años, y el 14.8% tiene más de 20 años como docente.

Grafico 4

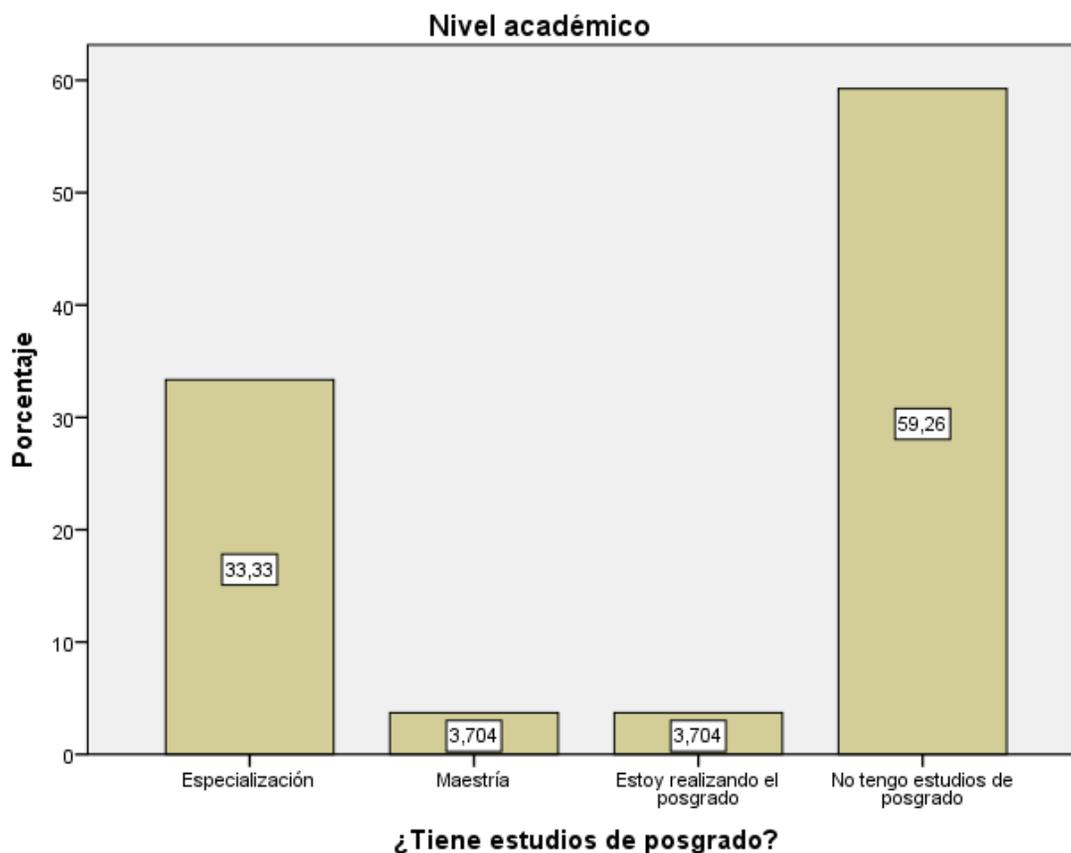
Cantidad de docentes con formación sobre el manejo de la discapacidad en su pregrado



El 59.3% de los docentes de educación física entrevistados dijeron que sí la tuvieron, mientras que el 25.9% dice que no, el 14.8% no recuerda si durante el pregrado se les dio alguna formación sobre el manejo de la discapacidad. Esto quiere decir que más de la mitad fueron irradiados por un pensum académico actualizado como se menciona en la tabla.3, De igual forma existe relativamente un porcentaje alto que dice no haber tenido formación para afrontar esta situación. Por lo que es importante analizar, Si un docente de educación física no tiene la suficiente preparación o el título para afrontar el reto de la educación inclusiva con niños con discapacidad porque se encuentra dictando esta área y con esta población. Por otro lado, si observamos la tabla 2 podemos decir que, este 25.9% responde a los docente egresados con títulos diferentes a la

educación física, sin embargo cualquier docente de alguna área educativa debería estar preparado para atender la discapacidad.

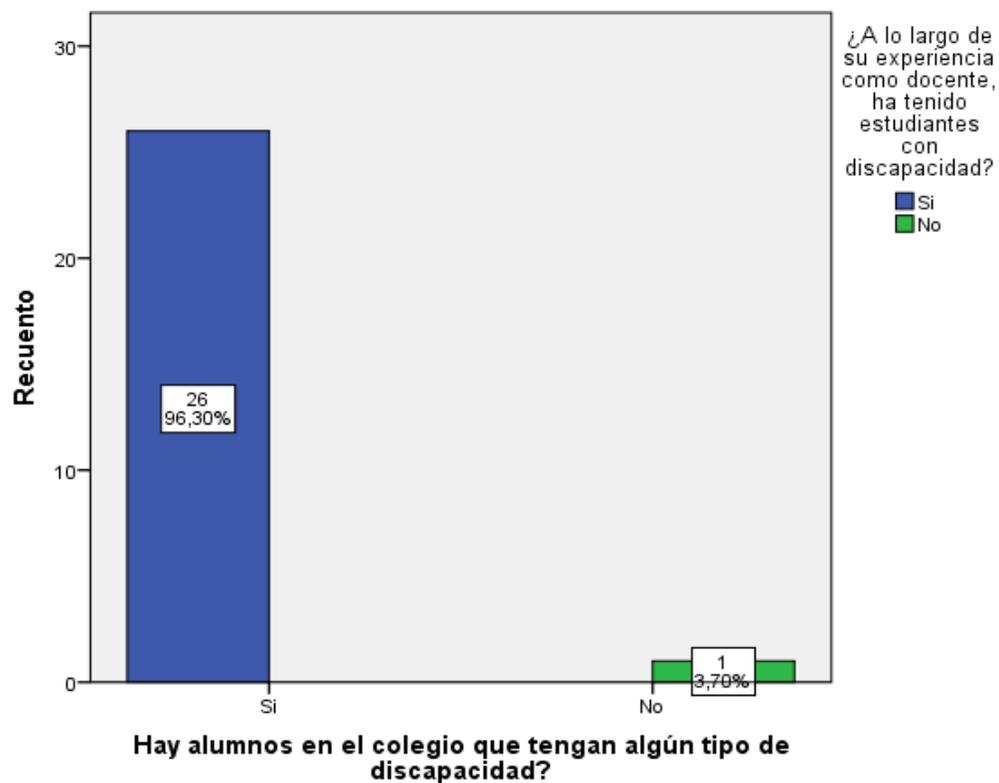
Tabla 5
Nivel académico de los docentes



Se logró evidenciar que el 59.3% No tiene estudios de posgrado; solo hay un 33.3% que hizo estudios de especialización, los demás hicieron algún tipo de maestría, doctorado o aún están realizando el posgrado. La mayoría de los docentes de Educación Física encuestados no han realizado estudios de posgrado.

Grafico 6

Relación entre experiencia docente y manejo de la discapacidad

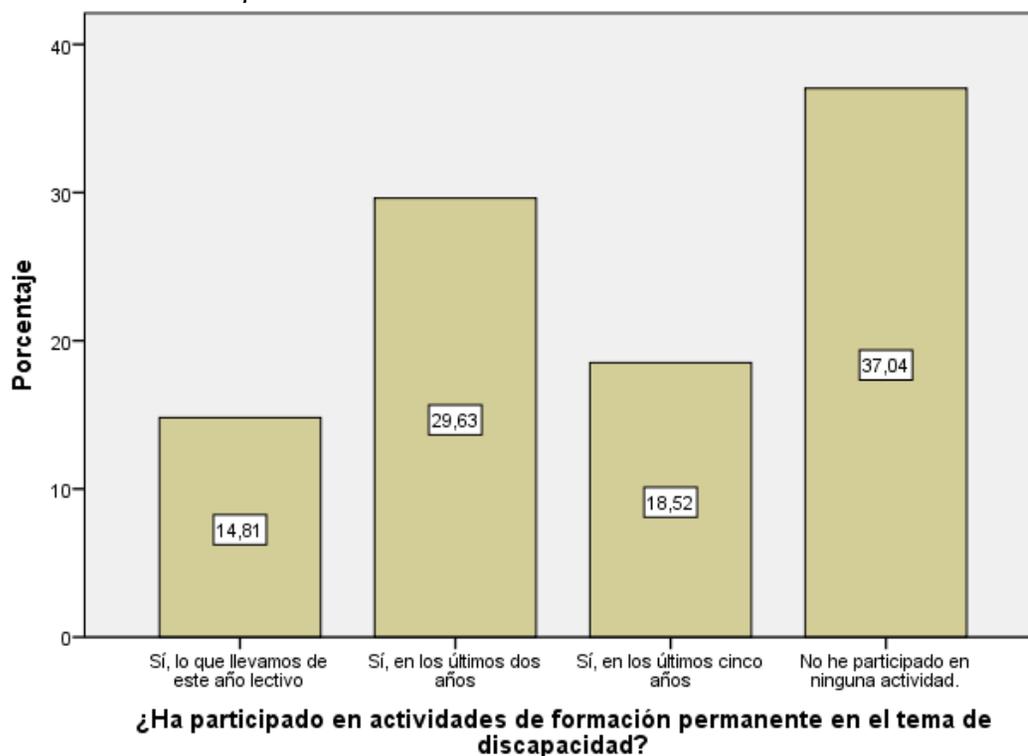


Un 96.3% de los docentes entrevistados ha tenido experiencia con estudiantes con discapacidad durante su trayecto profesional. Si calificamos al docente de acuerdo a su trayecto, podemos decir que se encuentran preparados para abordar la educación inclusiva con estudiantes con discapacidad. También podemos ver que este 96.3% tiene actualmente estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes de educación física tengan la suficiente experiencia para poder trabajar de manera adecuada con esta población. Por otro lado, solo un 3.7% de los docentes no tienen este tipo de experiencias.

Tabla 7*Formación docente para abordar la educación inclusiva*

¿Ha participado en actividades de formación permanente en el tema de discapacidad?	Frecuencia	Porcentaje%
Sí, lo que llevamos de este año lectivo	4	14,8
Sí, en los últimos dos años	8	29,6
Sí, en los últimos cinco años	5	18,5
No he participado en ninguna actividad	10	37,0
Total	27	100,0

Se pudo conocer que el 29.6% de los profesores sí ha participado en los últimos dos años a las actividades de formación sobre el tema de incapacidad, el 18.5% ha asistido los últimos 5 años, el 14.8% sólo lo que llevan de este año lectivo, mientras que el 37% de los profesores no ha participado en ninguna actividad de formación referente a la discapacidad.

Grafico 7*Formación docente para abordar la educación inclusiva*

Una parte del 37% está llevando a cabo las clases de educación física solamente con la información otorgada en su pregrado, sin embargo también podemos decir que relativamente hay docente en este grupo que tampoco tuvieron formación frente al temario de discapacidad a lo largo de su carrera se observa en la tabla 4. Es importante considerar que las primeras experiencias educativas son importes para el aprendizaje de cada ser humano (Gonzales rojas & Trina Fierro, 2018) por eso la toma de capacitación docente frente al tema de la discapacidad es un factor importante para brindar ambientes que otorguen buenos saberes en todo el alumnado.

Tabla 8

Perspectiva docente en cuanto a sus capacidades

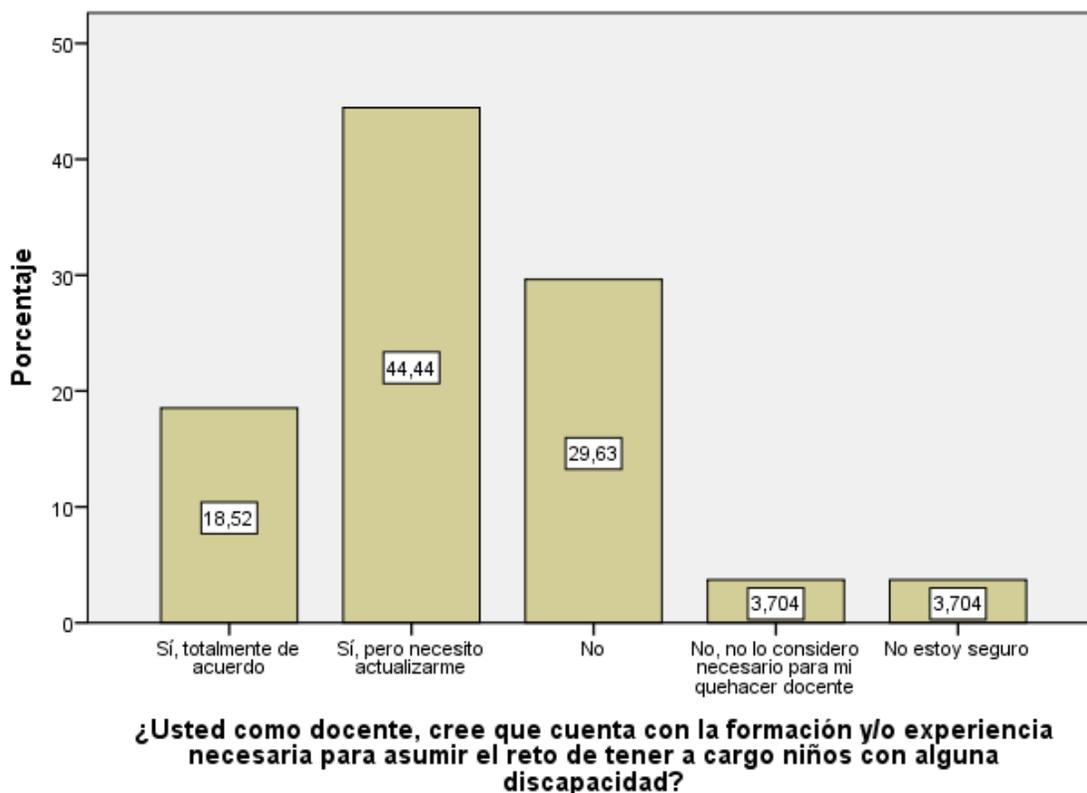
¿Usted como docente, cree que cuenta con la formación y/o experiencia necesaria para asumir el reto de tener a cargo niños con alguna discapacidad?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, totalmente de acuerdo	5	18,5
Sí, pero necesito actualizarme	12	44,4
No	8	29,6
No, no lo considero necesario para mi quehacer docente	1	3,7
No estoy seguro	1	3,7
Total	27	100,0

El 44.4% creen que cuentan con la formación y experiencia necesario para trabajar con niños con alguna discapacidad pero que de igual manera necesitan actualizarse más para poder desarrollar de una manera óptima su labor. Mientras que el 29.6% de los mismos, dicen no estar

en capacidad de asumir ese reto; sólo el 18.5% dice estar totalmente preparado para asumir el reto de tener a cargo niños con discapacidad.

Grafico 8

Perspectiva docente en cuanto a sus capacidades



Se puede analizar que, la mayor parte de esta población que considera si poder abordar estudiantes con discapacidad y aún requiere de actualización, estos responden a los docentes que han recibido capacitación frente a este temario, se puede observar en la tabla y grafica 8. De esta misma forma se puede comparar con la otra parte de la población, el 29.6% que dice no tener formación ni experiencia.

Tabla 9

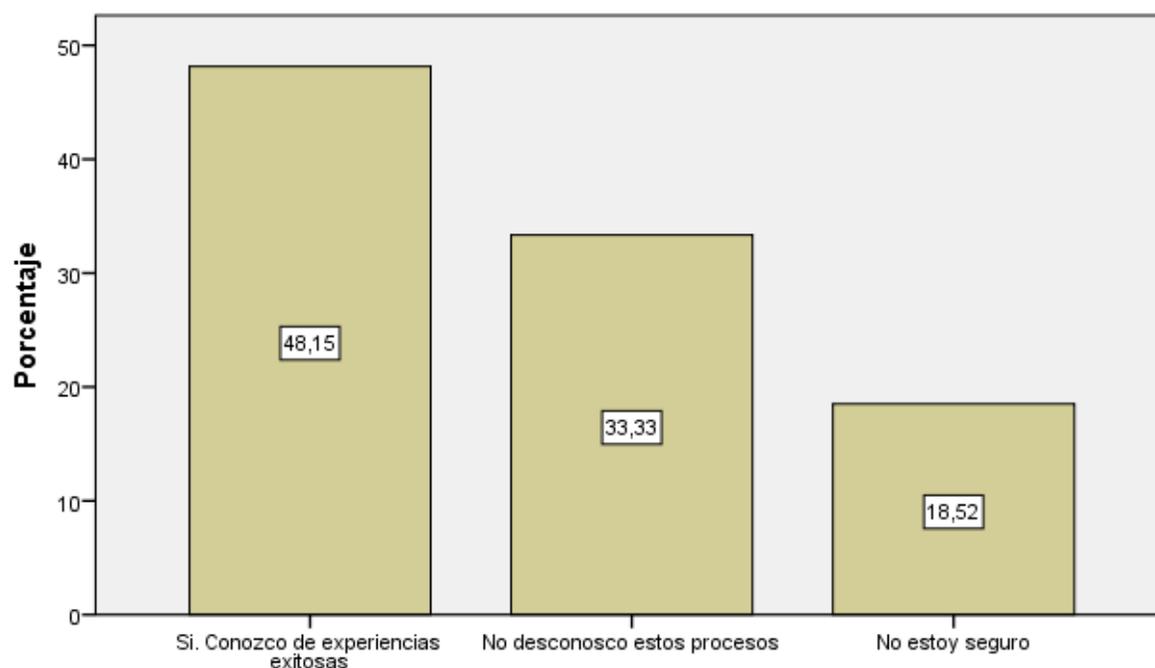
Forma adecuada de contribuir en los procesos de inclusión en el área de educación física, perspectiva docente.

De estas opciones, ¿Cuál cree usted que es la manera más adecuada para que un docente de educación física pueda contribuir en los procesos de inclusión de los estudiantes de primaria con discapacidad? Puede marcar una o varias.	N°	Porcentaje	Porcentaje de casos
R Si estuviera, o si está en el colegio, el profesional de apoyo, le solicitaría que evalúe al joven, y de acuerdo a su consideración apoyar a la construcción de un PIAR – DUA para el estudiante.	23	39,7%	85,2%
Remitir al chico y su familia al psicólogo de su EPS o del colegio, para que este proceso me oriente sobre cómo debo proceder	9	15,5%	33,3%
Apersonarme de la situación, documentarme y realizar los correspondientes ajustes que yo considere necesario desde mi quehacer docente. Como utilizar o construir DUA	14	24,1%	51,9%
Comunicarme con el director de grupo del estudiante, y/o con las directivas para que me orienten de qué manera puedo aportar al proceso.	9	15,5%	33,3%
Dejar que un experto en la discapacidad se encargue de este proceso	1	1,7%	3,7%
No activaría ninguna ruta. El joven debe ser tratado como otro estudiante, hay que tenerle un poco más de paciencia y brindarle mucho amor.	2	3,4%	7,4%
Total	58	100,0%	214,8%

La mayoría de docentes encuestados (39,7%) consideran que la manera más adecuada para contribuir en el proceso de inclusión en los estudiantes con discapacidad sería solicitar un profesional de apoyo que evalúe al joven para conocer sus limitaciones y de esta manera poder apoyar en la construcción del PIAR y DUA para el estudiante, Lo cual este sería el proceso adecuado. Sin embargo sugieren en un 24,1% que ellos mismos podrían ocuparse de la situación documentándose y realizando los ajustes pertinentes para mejorar su quehacer docente.

Grafica 10

Uso de los ajustes razonables por parte de los docentes del municipio de Jamundí



¿conoce usted de colegas de educación física del municipio de Jamundí que estén colocando en práctica ajustes razonables cuando tienen a su cargo estudiantes con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales?

El 48.1% de los docentes de educación física del municipio de Jamundí afirman conocer de docentes que están colocando en práctica los ajustes razonables para trabajar con estudiantes

en situación de discapacidad y algunos casos de experiencias exitosas. El 33,3% desconoce estos procesos y un 18,5% no está seguro.

Tabla 11

Procesos que desde la perspectiva docente contribuyen en el desarrollo de la educación inclusiva.

¿Cuál cree usted que es la manera más adecuada para que un docente de educación física pueda contribuir en los procesos de inclusión de los estudiantes de primaria con discapacidad en las instituciones educativas del municipio de Jamundí Valle del Cauca?	Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
Buscar un profesional de apoyo que desarrolle actividades solo para los estudiantes con discapacidad.	8	10,0%	29,6%
Planear y desarrollar las clases en base a las herramientas de ajustes razonables (PIAR/DUA).	19	23,8%	70,4%
Desarrollar objetivos de clases en base a las competencias y capacidades de todos los estudiantes.	12	15,0%	44,4%
Crear climas de aprendizaje y tolerancia.	11	13,8%	40,7%
Darles progresión a las clases en cuestión del aprendizaje de los alumnos.	8	10,0%	29,6%
Darle utilidad a los medios y recursos didácticos que se encuentran a su alcance.	11	13,8%	40,7%
Implementar actividades diferentes y específicas para estudiantes con discapacidad.	8	10,0%	29,6%
Todas las anteriores	3	3,8%	11,1%
Total	80	100,0%	296,3%

Para los docentes encuestados la manera más adecuada para contribuir en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad sería poder planear y desarrollar las clases en base a las herramientas de ajustes razonables (PIAR, DUA) 23.8%. Igualmente consideran que deberían

desarrollar objetivos de clases en base a las competencias y capacidades de todos los estudiantes 15.0%, así mismo, crear climas de aprendizaje y tolerancia 13.8%.

Por otro lado un 10.0% considera que la manera adecuada sería también buscar un profesional de apoyo que realice las actividades para los estudiantes con discapacidad, la cual respondería a un máxima atención hacia una parte del Alumnado, planeado actividades diferente y creando un ambiente de integración mas no de inclusión, de la misma forma se estaría relevando el que hacer del docente de educación física.

Tabla 12

Obstáculos que se presentarían en la institución desde la perspectiva docente.

¿Cuáles serían los mayores obstáculos que tendría este joven en la institución, donde usted labora, para que tenga una inclusión efectiva?	Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes de casos
Me falta capacitación para abordar estos casos.	8	10,1%	29,6%
La institución no es accesible (falta de rampas, señaladores en braille, falta profesional de apoyo etc.)	18	22,8%	66,7%
La institución no cuenta con material en educación física, adaptado para trabajar con estos chicos.	13	16,5%	48,1%
Falta sensibilizar a la comunidad educativa para que esté preparada para atender a estos chicos.	17	21,5%	63,0%
La institución no cuenta la mayor parte del año con un profesional de apoyo, para que oriente a los docentes.	14	17,7%	51,9%
Falta compromiso de los padres para el acompañamiento educativo que requieren estos alumnos	9	11,4%	33,3%
Total	79	100,0%	292,6%

Los docentes encuestados consideran en un 22.8% que los mayores obstáculos son que la institución no es accesible para los estudiantes con alguna discapacidad ya que falta rampas, señaladores de braille, etc.; En un 21,5% que Falta sensibilizar a la comunidad educativa para que esté preparada para atender a estos chicos. En un 17.7% consideran que La institución no cuenta la mayor parte del año con un profesional de apoyo, para que oriente a los docentes. 16.5% La institución no cuenta con material en educación física, adaptado para trabajar con estos chicos.

En mayor medida estos docentes consideran que los mayores obstáculos son puestos por problemas estructurales, materiales y organizacionales de las instituciones educativas, De esta misma forma señalan en un 10,1% que carecen de capacitación para abordar estos casos como se puede evidenciar también en la tabla 12.

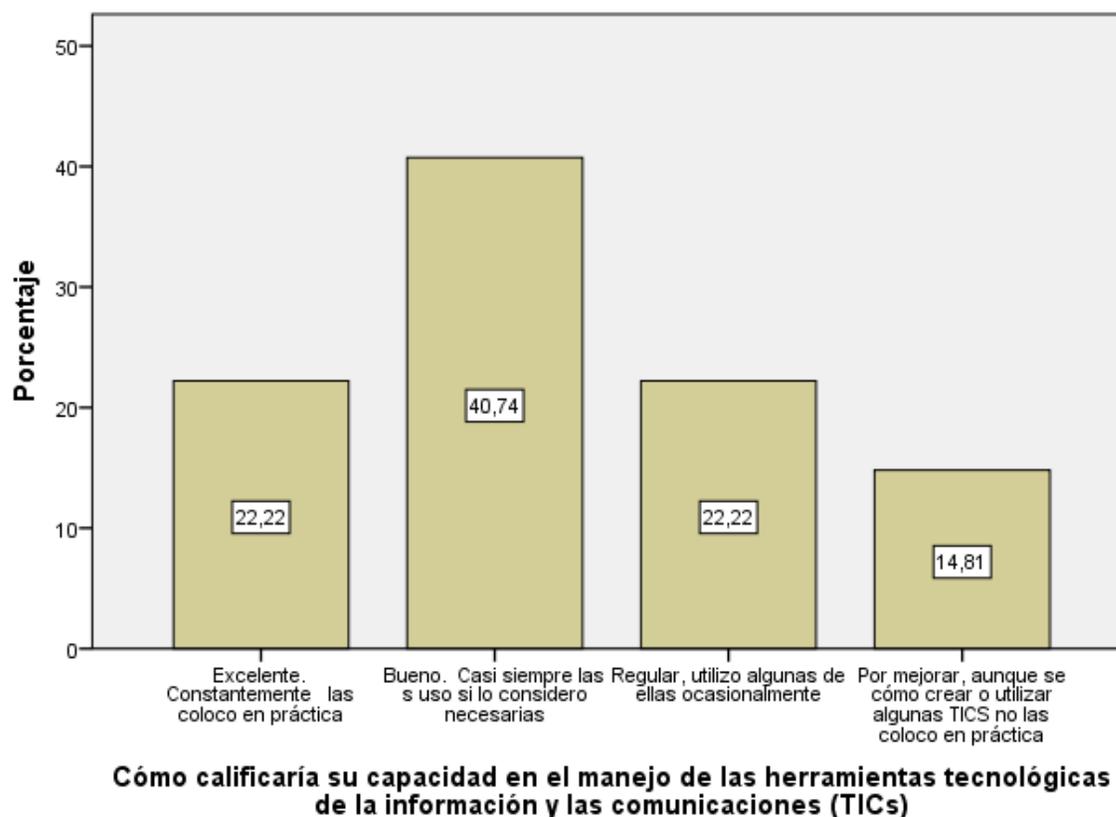
Tabla 13

Capacidad docente para el uso de las herramientas (TicS)

¿Cómo calificaría su capacidad en el manejo de las herramientas tecnológicas de la información y las comunicaciones (Tics)?	Frecuencia	Porcentaje%
Excelente. Constantemente las coloco en práctica.	6	22,2
Bueno. Casi siempre las uso si lo considero necesarias.	11	40,7
Regular, utilizo algunas de ellas ocasionalmente.	6	22,2
Por mejorar, aunque se cómo crear o utilizar algunas TICS no las coloco en práctica.	4	14,8
Total	27	100,0

Grafica 13

Capacidad docente para el uso de las herramientas (TicS)



Un 40.7% considera que son buenas y las utiliza sólo si las considera necesarias, El 22.2% dicen que Excelente, Constantemente las coloca en práctica. El otro 22.2% considera que regular y el 14.8% considera que debe mejorar. Sería interesante contrasta los resultados de la tabla 1 donde se muestra el porcentaje generacional en edad, con el porcentaje de docentes que se les dificulta el manejo de estas herramientas según la tabla y grafico 14.

Tabla 14

Perspectiva docente sobre los obstáculos que podrían tener para el uso de las TICS

¿Cuál considera usted sería uno de los mayores obstáculos que se presentan para utilizar las TIC en sus clases?	Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
Mi nivel de conocimiento en el uso de esta herramienta.	4	9,8%	14,8%
Calidad o ausencia del internet en el colegio.	12	29,3%	44,4%
Falta, o disponibilidad de salas de sistemas, en el colegio.	16	39,0%	59,3%
Estudiantes o padres tienen dificultades para utilizar las Tics que se les proveen.	7	17,1%	25,9%
Otros	2	4,9%	7,4%
Total	41	100,0%	151,9%

Para los docentes de educación física de los colegios de Jamundí los mayores obstáculos que se les presenta para utilizar las TIC, es la falta o disponibilidad de salas de sistemas en el colegio, seguido de la mala calidad o ausencia de internet en el colegio, lo consideran en un 39.0%. La calidad o ausencia en el colegio se considera en un 29.3%. En un 17,1% consideran también que los estudiantes o padres tienen dificultades para utilizar las tics que se les proveen.

Mayormente los docentes consideran que los obstáculos que se presentan para utilizar esta herramienta son a nivel estructural, material y organizacional por parte de las instituciones educativas, de la misma forma que se presenta en la tabla 17.

Tabla 15

Uso de las herramientas TICS en el desarrollo de las clases

¿Si usted tiene o llegara a tener alumnos con algún tipo de discapacidad cree o está de acuerdo que es necesario utilizar las herramientas (TIC) a la hora del desarrollo de sus clases?		Frecuencia	Porcentaje%
R	Totalmente de acuerdo	21	77,8
	No estoy de acuerdo	1	3,7
	No estoy seguro	5	18,5
	Total	27	100,0

Mayormente los docentes encuestados en un 77,8 % dicen estar totalmente de acuerdo para utilizar las herramientas tecnológicas (TIC), aunque es importante resaltar que muchos de ellos no las conocen como se ve en la tabla y grafico 15.

Tabla 16

Condiciones que impiden abordar la educación inclusiva y agudizan la deserción escolar, perspectiva docente.

¿Cuáles pueden ser los condicionantes que impiden abordar la educación inclusiva y agudizan la deserción escolar de niños con discapacidad del municipio de Jamundí?	Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
Falta de conocimiento EN EL TEMA DE DISCAPACIDAD por parte de los docentes.	16	14,3%	59,3%
Infraestructuras inadecuadas (falta accesibilidad).	17	15,2%	63,0%
Falta de empatía por parte de los docentes, administrativo y alumnos, hacia los estudiantes con discapacidad.	14	12,5%	51,9%
Falta de materiales didácticos adecuados	17	15,2%	63,0%
Falta de un profesional de apoyo	14	12,5%	51,9%

Falta de compromiso familiar	17	15,2%	63,0%
Falta de disposición del alumnado con discapacidad para recibir las clases	5	4,5%	18,5%
Las clases se planifican pero no se ejecutan dentro de la lógica del (PIAR/DUA)	10	8,9%	37,0%
Todas las anteriores	2	1,8%	7,4%
Total	112	100,0%	414,8%

Para los docentes encuestados, los mayores condicionantes que impiden abordar la educación inclusiva y fomentar la deserción escolar, consiste en una inadecuada infraestructura de algunas instituciones educativas, lo consideran en un 15.2%. Seguido de falta de materiales didácticos adecuados, falta de compromiso familiar. Los problemas materiales y estructurales están siendo la mayor causa que no permiten a ejecutar muchas herramientas para abordar la discapacidad según se ha mostrado desde la tabla 17, sin embargo también consideran 14.3% en gran medida que la falta de conocimiento por parte de los docentes puede ser un principal condicionante. Solo un 1,8% considera que todos pueden ser los condicionantes.

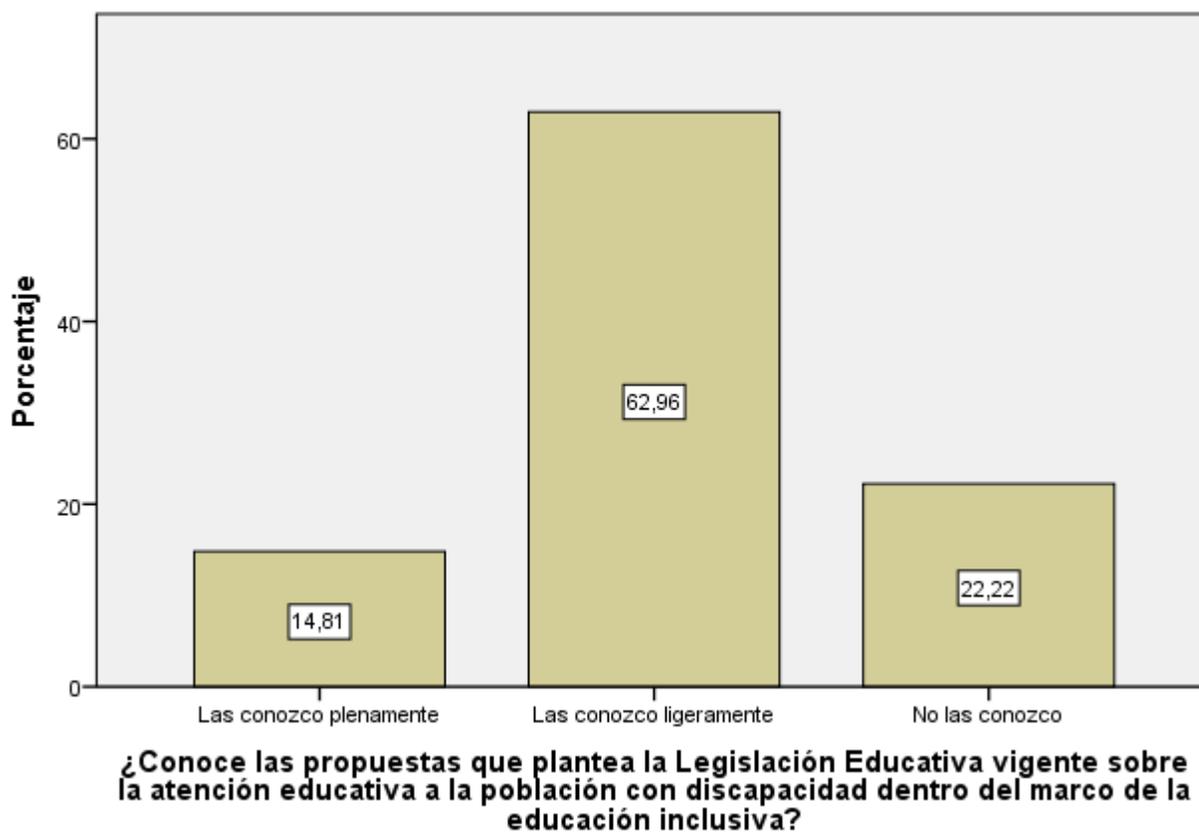
Tabla 17

Conocimiento docente sobre la legislación educativa vigente

¿Conoce las propuestas que plantea la Legislación Educativa vigente sobre la atención educativa a la población con discapacidad dentro del marco de la educación inclusiva?	Frecuencia	Porcentaje%
Las conozco plenamente	4	14,8
Las conozco ligeramente	17	63,0
No las conozco	6	22,2
Total	27	100,0

Grafico 17

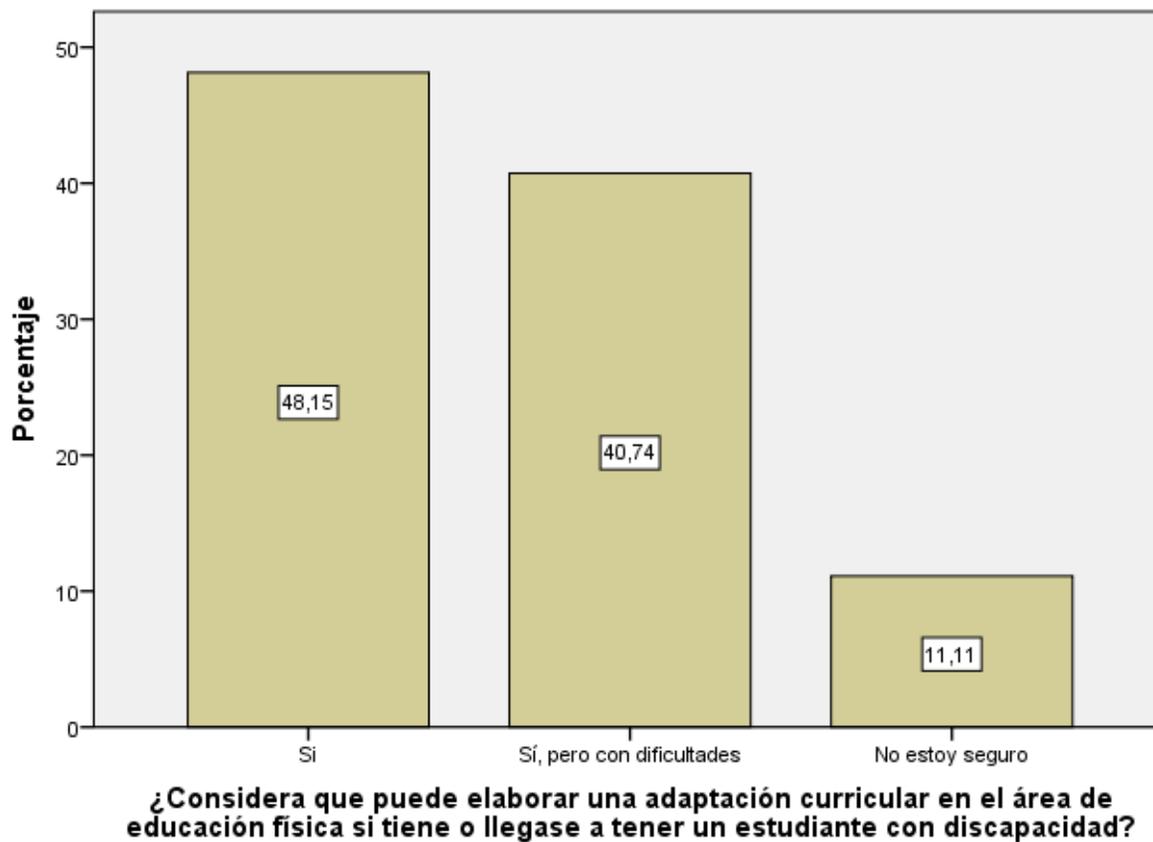
Conocimiento docente sobre la legislación educativa vigente



El 63% de los profesores entrevistados dice conocer más o menos las propuestas de la legislación educativa sobre población con discapacidad dentro del marco de la educación inclusiva. El 22% no las conoce y solo el 14% las conoce perfectamente.

Grafico 18

Capacidad para realizar adaptaciones curriculares desde la perspectiva docente.



El 48% de los docentes consideran que sí pueden elaborar una adaptación curricular en el área de educación física y El 40.7% Mencionan que lo pueden hacer pero con dificultad, pero lo relevante es que para poder lograr este objetivo se debe tener conocimiento y experiencia frente a la educación inclusiva y la discapacidad. En los gráficos anteriores se puede evidenciar relativamente que una parte de esta población respondió que no tienen la preparación para abordar este temario Tabla 8.

El 55.6% de los profesores de los colegios del municipio de Jamundí dicen conocer el PIAR, elaborarlo y retroalimentarlo, eso es algo positivo para poder trabajar con los niños en situación de discapacidad. Por otro lado hay un 29.6% que sí lo conoce, pero no sabe cómo elaborarlo, los demás desconocen para qué sirve.

Tabla 19

Conocimientos sobre el Plan Integral de Ajustes Razonables

¿Usted conoce el Plan Integral de Ajustes Razonables (PIAR)?	Frecuencia	Porcentaje
Si, y se cómo elaborarlo o retroalimentarlo, en caso de ser necesario.	15	55,6
Si pero desconozco como elaborarlo o llenarlo	8	29,6
No. Desconozco qué es y para qué sirve.	1	3,7
Lo he escuchado, pero no conozco su temario	2	7,4
No	1	3,7
Total	27	100,0

Como se observa en el grafico 19, una gran parte de estos docentes manifiestan que puede elaborar adaptación curricular plenamente o con dificultades. En la grafico 20 mencionan que en cierta medida no conocen y no saben cómo elaborar un piar. Hay que entender que los cambios curriculares para esta población van de la mano con el Plan individual de ajustes razonables, ya que con este se puede realizar algunos ajustes para los estudiantes con discapacidad y poder construir un currículo desde el aula (Arteaga, Fuertes, jojoa, & Ramos, 2021)

Tabla 20

Uso de la herramienta Plan Integral de Ajustes Razonables

¿Usted como docente de educación física si tiene o llegara a tener alumnos con algún tipo de discapacidad pondría en práctica PIAR a la hora de realizar la planeación y el desarrollo de sus clases?	Frecuencia	Porcentaje%
Si. Considero que es una herramienta fundamental para hacerle seguimiento y supervisar el proceso del estudiante	20	74,1
No estoy seguro.	7	25,9
Total	27	100,0

Así como se observa en la tabla 20, Una parte de la población desconoce cómo llegar a elaborar este o no saben que es, Si embargo están de acuerdo en un 74.1% en poner en práctica el PIAR para poder hacer seguimiento y supervisar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad lo muestra la tabla 14. El 25% de los profesores no están seguros de poner en práctica este procedimiento.

Gráfico 20

Uso de la herramienta Plan Integral de Ajustes Razonables

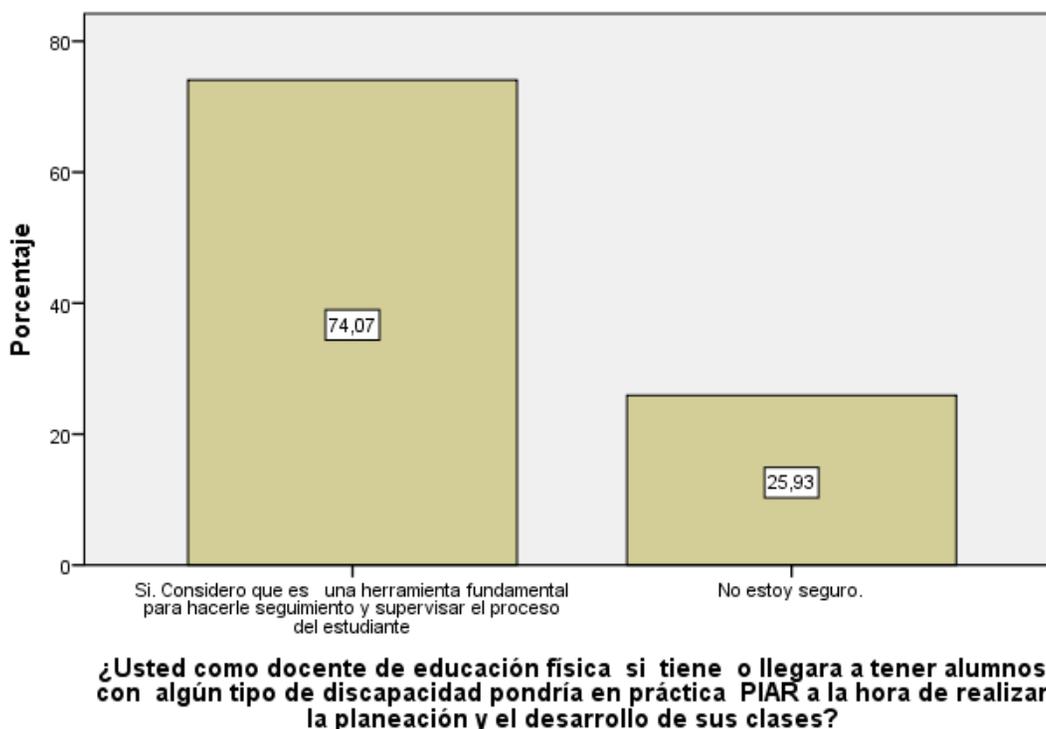


Tabla 21*Conocimiento docente sobre el Diseño Universal de Aprendizaje*

Usted conoce el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)?	Frecuencia	Porcentaje%
Si, conozco las estrategias y planes de acción viables, para beneficiar a todos los alumnos, con discapacidad.	9	33,3
Lo he escuchado, pero desconozco el campo de acción y beneficios en su aplicación	13	48,1
No. Desconozco qué es y para qué sirve	5	18,5
Total	27	100,0

48.1% ha escuchado hablar sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), pero desconocen para qué sirve y los beneficios que brinda, Un 33% si lo conoce y un 18,5% no sabe ni que es.

El contraste entre si se conocen el PIAR y el DUA es notable, se puede observar en la tabla13 que La mayoría de los docentes encuestados conocen el piar, mientras que la otra parte solamente han escuchado hablar del DUA pero no son conscientes de su funcionalidad y beneficios. Mediante el DUA y el PIAR, se pretende garantizar a todos los estudiantes que presentan alguna discapacidad un desarrollo óptimo de sus capacidades, obtención de conocimientos y una máxima antinomia en la sociedad (Cancino de la Hoz & Villegas Villegas, 2021) Es por esto importante conocerlos de igual formar para saber en qué contexto aplicarlo.

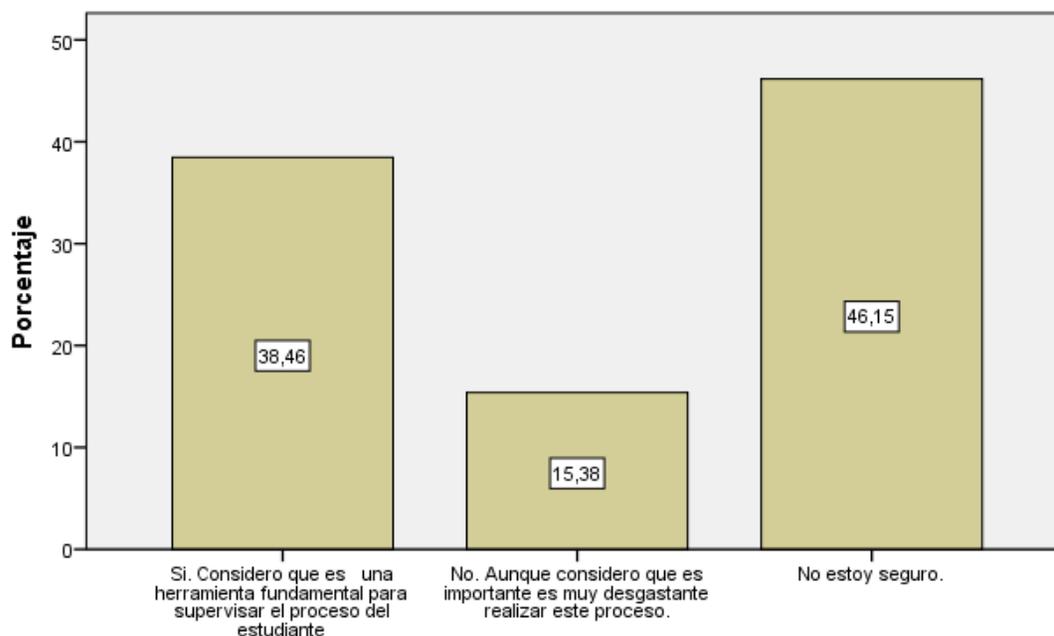
Tabla 22*Uso de la herramienta Diseño Universal de Aprendizaje*

¿Si usted tiene o llegara a tener alumnos con algún tipo de discapacidad utilizaría las herramientas de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) a la hora de realizar la planeación y el desarrollo de sus clases?	Frecuencia	Porcentaje%
Si. Considero que es una herramienta fundamental para supervisar el proceso del estudiante.	10	37,0
No. Aunque considero que es importante es muy desgastante realizar este proceso.	4	14,8
No estoy seguro.	12	44,4
Total	26	96,3
Sistema	21	3,7
Total	27	100,0

Se puede ver que el 46,2% no está seguro si utilizarían esta herramienta a la hora de realizar la planeación de sus clases, Existe un desconocimiento y se dificulta aplicarlo. De la misma forma que se observa en la tabla 22 la mayoría desconocen la funcionalidad del DUA.

Grafico 22

Uso de la herramienta Diseño Universal de Aprendizaje

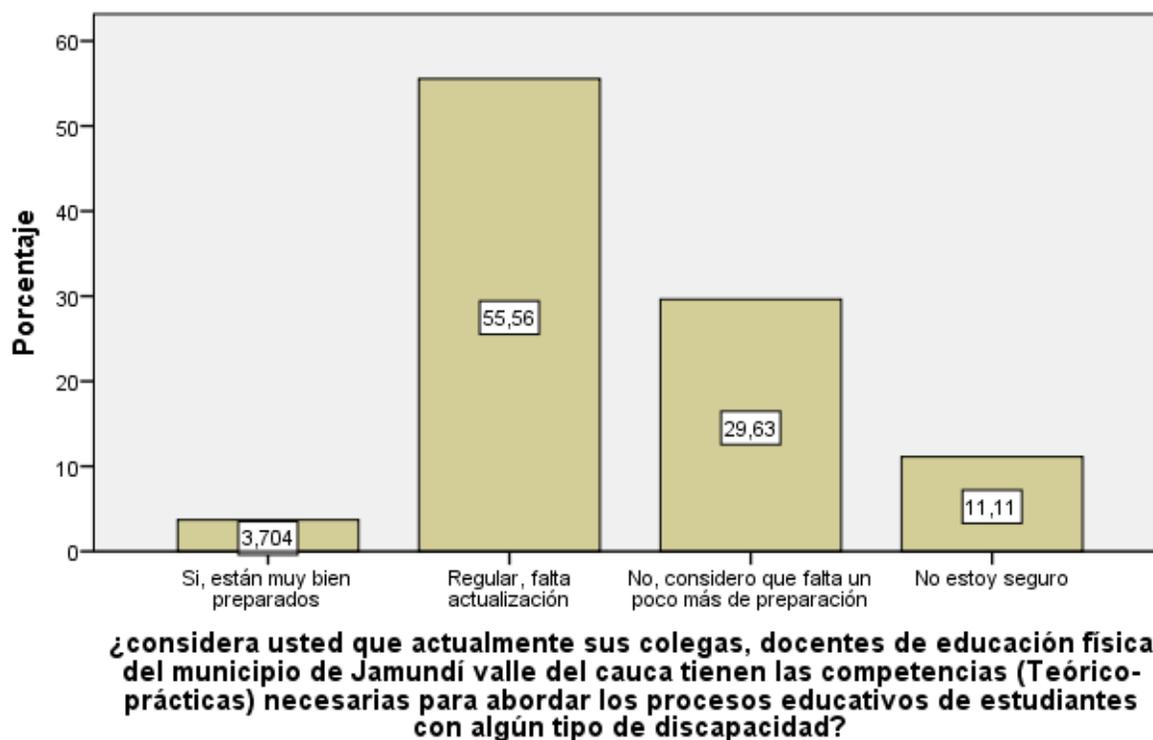


¿Si usted tiene o llegara a tener alumnos con algún tipo de discapacidad utilizaría las herramientas de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) a la hora de realizar la planeación y el desarrollo de sus clases?

También es importante resaltar así como se observa en el grafico 13 que el 38.5% de los docentes encuestados consideran que es importante utilizar estas herramientas, sin embargo sigue existiendo esa comparativa en cuanto a lo que se sabe del PIAR y el DUA, donde los Planes individuales de Ajustes Razonables son más conocidos. Por otro lado un 15.4% considera que es desgastante utilizar esta herramienta.

Grafico 23

Preparación docente para abordar la discapacidad según los encuestados.



El 55.6% de los docentes encuestados consideran que sus colegas poseen regularmente las competencias y necesitan actualizarse para abordar la educación inclusiva con estudiantes con discapacidad. El 29.6% considera que aún no tienen las competencias teórica- prácticas necesarias y les hace falta mucha preparación para asumir este reto. Sin embargo en la tabla 16 se puede notar que los docentes encuestados manifiestan que sus colegas ponen en prácticas exitosamente las herramientas de ajuste razonable cuando tienen estudiantes con discapacidad.

Tabla 24*Consideraciones sobre la preparación docente*

¿Cree usted que es necesario que los docentes de educación física reciban periódicamente preparación por parte del MEN, Min TIC y/o de la institución misma para atender a los alumnos con discapacidad dentro de su área independiente que tenga o no niños con?		Frecuencia	Porcentaje %
R	Sí, es sumamente importante esta preparación, independiente de la entidad tenga o no tenga estudiantes con discapacidad.	22	81,5
	Sí, es sumamente importante esta preparación, Solo si él tiene un estudiante con discapacidad en sus grupos.	4	14,8
	No estoy seguro	1	3,7
Total		27	100,0

La mayoría de los docente encuestados en un 81.5% consideran que es muy importante recibir preparación por parte del MEN y del MINTIC y de las mismas instituciones educativas para atender a los alumnos independientemente de si tengan o no alumnos con algún tipo de discapacidad.

De esta formase puede observar que aunque los docentes hayan o no hayan recibido capacitación frente a la educación inclusiva y el manejo de la discapacidad en el aula consideran de suma importancia tomar capacitación y estar en constate actualización para poder ejecutar de manera adecuada las clases y abordar la inclusión.

Tabla 25

Relevancia sobre la capacitación para el manejo de la discapacidad según los docentes

Si su respuesta es No, describa si considera que este tema es relevante para su formación		Frecuencia	Porcentaje%
R	Muy importante	6	22,2
	Si es relevante	7	25,9
	No es importante	1	3,7
	Total	14	51,9
Perdidos	Sistema	13	48,1
	Total	27	100,0

El 25,9 de los que respondieron este apartado consideran que es relevante, el 22,2% consideran que es muy impórtate, mientras que el 3,7% considera que no, como se puede observar en la tabla 12 para este 3,7% no es importante capacitarse en este tema ya que su línea formativa es diferente.

Tabla 26

Cantidad de docentes que recibirán capacitación frente al temario de discapacidad.

Si se presenta la oportunidad de participar en capacitaciones que le permita adquirí o fortalecer sus conocimientos y habilidades frente al temario de la discapacidad y su abordaje desde el área de educación física, le interesaría tomarlos?		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si. Si esta formación estuviera programa en horarios laborales.	6	22,2
	Si. Independientemente del horario, lo realizaría. Porque son relevantes para mi quehacer docente.	17	63,0
	No. no me interesaría mi perfil profesional no va por esta línea formativa.	1	3,7
	No estoy seguro	3	11,1
	Total	27	100,0

El 63% de los docentes participantes en la encuesta que dictan clases de educación física en los colegios de Jamundí (Valle) están de acuerdo en participar de capacitaciones que les permita fortalecer los conocimientos y habilidades en el área de educación física, lo que sería muy conveniente e interesante ya que trabajar con esta clase de niños requiere capacitación, experiencia y conocimiento.

7. DISCUSIÓN

Partiendo desde el eje central de este trabajo, nos permite estar de acuerdo con lo que sostiene autoras como Mantoan & Prieto (citadas por Oliveira, 2012) donde fundamenta que para la construcción de una educación inclusiva se deben identificar las intervenciones y acción desencadenas de todo el sistema educativo, siendo el docente la pieza determinante en estos procesos. Con esta óptica, también lo que segmenta De Boer, Pijl and Minnaert, 2011; Qi y Ha, (2012) como factores influyente en las competencias y actitud docente; se hace necesario puntualizar los descubrimientos en el nivel de pro eficiencia que tienen estos docentes para abordar la educación inclusiva y la discapacidad.

Como primera medida, se encontró en este estudio que El 44% de los docentes encuestados son licenciando en educación física, la otra parte, el 55% de la población tiene titulación en carreras afines con la educación o con el deporte, esto se puede observar en el grafico 2. Factor preocupante, debido a que el enfoque pedagogo de la educación física responde a la promoción de competencias diferentes; motrices, expresiva y axiológica, permitiendo al estudiante enriquecer sus conocimientos y actuar emocional Rodríguez,C. Pachón, B. Morales,R & Reyes, M. (2010). Esto quiere decir que todavía existe una parcial ausencia de los docentes de educación física en

básica primaria. Estos resultados plantean la necesidad de seguir trabajando en la línea de investigación pedagógica de la educación física.

Por otra parte, atendiendo la variable de experiencia docentes encuestados se pudo encontrar que el 33.3% de los docentes poseen pocos años de experiencia. Si nos basamos en lo que dice Qi y Ha (2012) esta poca experiencia responde como un factor determinante para que se lleve a cabo positivamente estos procesos de inclusión. Pero si se analiza la tabla 3 se puede encontrar que obtuvieron el título hace no más de 6 años, donde nos podemos reforzar de los estudios De Boer et al. (2011) donde demuestra que, los profesores con menos años de experiencia en su docencia tienen actitudes más positivas que el profesorado con mayor experiencia. Esto quiere decir que estos docentes fueron irradiados bajo un enfoque más actualizado que responde a la atención educativa, la diversidad y la inclusión, demostrando así que estos docentes tienen más capacidad de responder positivamente a los procesos actuales, en el gráfico 4 se demuestra.

Se logró evidenciar en este estudio que, como lo menciona De Boer, Pijl and Minnaert, 2011; Qi y Ha, (2012) las actitudes docentes frente los procesos de la educación inclusiva y el manejo de la discapacidad, se relacionan con el nivel de preparación que tienen estos. La población encuestada actualmente tiene en mayor medida estudiantes con Discapacidad intelectual, psicosocial y física. Pero ellos consideran que atender estos estudiantes se les hace difícil o pueden manejarlos de una forma moderada, en la tabla 31 se observa. Los docentes que no han participado en actividades de capacitación sienten que no cuentan con la formación para trabajar con estos estudiantes, mientras los que dicen tener la formación consideran que pueden manejarlo, esto se evidencia en la (tabla 8y 12).

Así mismo, se logra analizar y concordar con Aydin, (2014); Morley et al., (2005), citado en O'Brien et al., (2009); Lieberman et al., (2002), citado en O'Brien et al., (2009); Feigine *et al.*, (2005), citado en O'Brien et al. (2009); O'Brien et al., 2009; Klavina et al., (2007), citado en Martin and Speer, (2011). Donde se menciona que, los profesores ven con buenos ojos el concepto de inclusión, pero no se sienten capacitados ni formados para llevarla a cabo de un modo satisfactorio. Por lo que exigen mejor y mayor formación continúa en este ámbito. De esta misma forma Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster y O'Sullivan (2004) lo recalcan.

Retomando lo anterior, En la tabla 21 y 13 se puede observar que Consideran importante el uso de todas las herramientas para poyar estos procesos pero poseen cierto tipo de desconocimiento; desconocen el planteamiento legislativo para la educación inclusiva y discapacidad, pero consideran poder hacer adaptaciones curriculares. Hay un contraste entre el conocimiento del PIAR y el DUA. Conocen el PIAR, 55,6% sabe elaborarlo pero el 44,4% no sabe. Relativamente en la variable DUA, El 81% no saben que es, o lo han escuchado pero no conocen su funcionalidad. Sería importante seguir sobre estas consideraciones, los docentes creen necesario el uso de todos estos medio pero desconocen en cierta medida su utilidad, beneficios y tampoco sabe construirlos o usarlos. Estos resultados trazan un precedente para continuar trabajando en la línea de investigación educativa sobre las herramientas de ajustes razonables y el conocimiento que implican estas.

Ahora, analizando la variable de herramientas tecnológicas, El grafico 14 nos muestra que, el 63 % tiene un buen manejo a de las herramientas tics, Mientras que el 37% dice tener un manejo regular de esta y deben mejorar. si observamos de nuevo la tabla 1 encontramos un contraste

generacional y en la tabla 3 también lo podemos ver, existe un porcentaje de la población con más de 30-40 años de edad y otros más jóvenes, sería interesante atender estas dos variables edad* con manejo de las tic, posiblemente se encontraría que habría algún tipo de relación entre las capacidades del manejo tecnológico con la edad de los docentes.

De acuerdo a lo dicho en este apartado y retomando a los primeros autores donde menciona que otro factor influyente en estos procesos es el apoyo por parte de los colegio y Ríos, (2009) menciona que otros obstáculos son las condicionantes sociales e infraestructurales que impiden abordar a cabalidad la educación inclusiva. Este estudio arroja que esta brecha no ha disminuido, se siguen presentando obstáculos estructurales: las instituciones no son accesibles (falta de rampa, señaladores en braille, etc.), Calidad o ausencia del internet en el colegio, falta de materiales pedagógicos. Esto se puede observar en la tabla 11.

Cabe aclarar que pese al anterior hallazgo, los docentes mostraron resultados significativos donde se reconoce que están abiertos al mejoramiento continuo para actualizarse sobre el temario de la educación inclusiva y la discapacidad sin importar el horario eh independientemente de la entidad que lo dicte u organice se observa en la tabla 26 . De acuerdo a estos resultados se plantea el precedente para seguir trabajando en la capacitación docente.

8. CONCLUSION

El presente proyecto de investigación establece las siguientes conclusiones

Al realizar un diagnóstico sobre las competencias que actualmente tienen los docentes de educación física en primaria del municipio de Jamundí para abordar la educación inclusiva y a pesar que de 53 instituciones obtuvimos 27 respuestas, se logra establecer que existe una gran parcialidad en conocimiento por parte de esta población, lo cual demuestra un alta necesidad de capacitación y actualización docente, como se demuestra en el aparatado anterior.

De acuerdo a esto, y según los datos arrojados en este estudio los temas que deberían abordar en estas proyecciones de capacitación podrían ser:

1 Profundizar en las estrategias pedagógicas para abordar la inclusión con estudiante con algún tipo de discapacidad

1.2 Profundizar en el desarrollo de las herramientas de ajustes razonables, donde permitan; reconocerlas, saber interpretar su contenido y su funcionalidad, reconocer su rol en la construcción de estas.

1.3 Reconocimiento de las particularidades de cada tipo de discapacidad.

3. Actualización de conocimiento sobre las leyes establecidas sobre la educación inclusiva y la discapacidad

4. Capacitación en el manejo de las TICs, y reconocer su funcionalidad frete al trabajo con la discapacidad.

Así mismo, se logra identificar que en básica primara no hay profesores de educación física y los que imparten esta área son los docentes de área, lo que puede implicar que no se cumpla a cabalidad las competencia del área. Es de suma importancia de que existan estos docentes ya que el carácter formativo es diferente, lo docentes con un título ajeno al de la educación física sale con un tipo de formación que se centra en el abordaje de competencias distintas. y es importante que

estos estudiantes puedan desarrollar actitudes, aptitudes y habilidades física en su etapa de iniciación,

Por otro lado, tocando el segundo punto del objetivo de este trabajo, cuáles podrían ser los condicionantes que impidan abordar la educación inclusiva en niños con discapacidad del municipio de Jamundí. Aparte del nivel de conocimiento y preparación docente, hay Uno que han persistido los últimos 6 años, y son los obstáculos infraestructurales, organizaciones y materiales en las agencias educativas encuestadas independiente de su ubicación estrato económica. Por lo tanto existe la constante necesidad de seguir trabajando por instituciones más incluyentes donde existan rampas, señaladores con braille, configuración electrónica para el manejo de la discapacidad. Todo esto para propiciar un buen desarrollo educativo en esta población y prevenir la deserción escolar en estos estudiantes.

El presente estudio deja precedentes para la continuidad de investigaciones futuras y protección de proyectos formativos por parte de todas las instituciones educativas, gubernamentales y las instituciones de educación superior que brinde el programa de educación física y áreas afines, donde les permita revisar y/o actualizar la estructura de sus programas donde incorpores organicen su temario.

9. LIMITACIONES

Las limitaciones que se presentaron en el desarrollo del proyecto se materializan en; poca colaboración por parte de las entidades gubernamentales para brindar información que permitiera enriquecer la perspectiva conceptual del presente estudio.

Como segunda medida, se repartió el formato de encuesta en 60 instituciones, las cuales se obtuvieron 27 respuestas, representado un 45% de lo esperado. Si bien, se envió este formato de forma virtual y física, La disposición por parte del docente era limitada. También había proximidad en las fechas de actos culturales en las instituciones y receso de actividades académicas.

10. REFERENCIAS

- Angulo-Marín Nayibe. (2015). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión Educativa de niños con discapacidad y su influencia en las practicas pedagógicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Álvarez D. (2004). La sordoceguera. Una discapacidad singular. En Álvarez, D., Arregui, B., Cenjor, C., García, M., Gómez, P., Martín, E., ... Zorita, M.M. La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar. Madrid: Fundación ONCE.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. [Traducido al español de Pablo Manzano]. Madrid, España: ed. Narcea, S.A. de ediciones
- Arroyo, M (2016) La capacitación en educación inclusiva de los docentes y su incidencia en la inclusión
- Arteaga, C., Fuertes, A., jojoa, S., & Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la poblacion con discapacidad. Nariño: Huellas13.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Madrid: FUHEM.
- Caballo, C. y Núñez, M. (2013). Personas con discapacidad visual. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), Discapacidad e inclusión manual para la docencia (pp. 259-283). España: Amarú.
- Calvo, Gloria. “Inclusión y formación de maestros” en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* vol.7, n.4, 2009, pp.78-94. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm> [Accedido en noviembre de 2009]
- Carbonell, H. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Barcelona: ed. Octaedro.

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 115 de febrero 8 de 1994, Título III, capítulo 1 del Artículo 46 y el Decreto 366 de 2009

https://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/.../LEY_GENERAL.pdf

Colombia Aprende. (2019). Inclusión educativa ley 1346 de 2009. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, decreto 366 de 2009.

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67-68 Ley 1618 de 2013, la Ley general de educación. Colombia

Cancino de la Hoz, A., & Villegas Villegas, E. (2021). Estudio de plan de ajustes razonables (PIAR) y el diseño universal para el aprendizaje.

Dueñas, L. (2010). Educación inclusiva vol 21.Nº2

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2019). Datos generales sobre discapacidad en Colombia. Recuperado de

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-portema/demografia.../discapacidad>

Domínguez, A. y Velasco, C. (2013). Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), Discapacidad e inclusión manual para la docencia (pp. 231- 257). España: Amarú.

Fernández-Batanero, J. (2013). Revista contextos educativos. Universidad de Sevilla

Foro Educativo-Min educación. Perú (2007-2009). ” Cartilla abramos paso a la educación Inclusiva”.

Gonzales rojas, Y., & Trina Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educacion y educadores*.

Ministerio de Salud y Protección Social. Estadísticas y registro de personas con discapacidad en

Colombia. Agosto 2020.

Ministerio de Educación Nacional. Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque

inclusivo. Bogotá: MEN. p.13. 2008)

Ministerio de Educación Nacional. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, 2017.

Medina-Rodríguez, I. (2013). Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Universidad del Tolima.

Medina-Rodríguez, I. (2013). Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Universidad del Tolima

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421. Colombia.

Núñez, J. M., & Comboni-Salinas, S. (2018). Educación inclusiva: retos y perspectivas. *Eje central*, 46-61.

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones

Ley Estatutaria No. 1618. Ley General de Educación "por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". DO: 48.717

Stainback S, Stainback W. (2013). Aulas inclusivas. Madrid, España: Narcea ediciones
 Stuflebeam, D. Shinkfield, A. (1989). Evaluación sistémica, guía teórica y práctica.
 Barcelona: Paidós

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2001).
 La Educación inclusiva. Recuperado de
www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/.../CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2006).
 La Educación inclusiva. Recuperado de
www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/.../CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2014).
 Educación Especial de Inclusión Educativa: Accesibilidad e Inclusión Educativa.
 Montevideo.

Organización de las naciones unidas para la ciencia, la educación y la cultura. (UNESCO,
 2008). Conferencia internacional de educación. Recuperado de
https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjZ39iPuOnXAhUISSYKHfhCAmYQFgg5MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.ibe.unesco.org%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2FPolicy_Dialogue%2F48th_ICE%2FCONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf&usg=AOvVaw0U8BEPFKS5_WFK5__HEQ9

Echeita, Gerardo y Duk, Cynthia. "Inclusión educativa". [en línea]. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008. [consulta: 17 de junio de 2014]. [p. 1].

Presentación de Néstor Caraza durante el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, Tigre, Argentina, del 30 de agosto al 1 de septiembre de 2013.

Oliveira, M. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas. (Doctorado). Universidad de Alcalá.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Rodríguez Cortés, A. B., Pachón, J. O., Morales Reina, L., & Martín Reyes, J. A. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá.

Congreso de la República (2017). Decreto 1421 de 2017. “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (2010). Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.

Organización Mundial de la Salud OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud. Recuperado de <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

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

Autor.

Organización de las Naciones Unidas ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas ONU (2016). Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en

Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza.

Schalock, R. y Verdugo, M. (2012). El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo. Madrid: Alianza

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Documento de ayuda SIMAT. Recuperado de <http://www.sistemamaticulas.gov.co/ayuda/whnjs.htm>.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006a). Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con autismo. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006b). Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006c). Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con discapacidad motora. Bogotá: Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones, Tecnológico de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006d). Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006e). Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con limitación visual. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006f). Orientaciones para la atención educativa a estudiantes sordociegos. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009a). Guía No. 33. Organización del sistema educativo, conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009b). Documento 11. Fundación y orientación para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Directiva No. 15. Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Bogotá: Autor. Recuperado el 22 de noviembre de 2016, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-232149_archivo_pdf_directiva15.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niños y niñas en condición de enfermedad (documento borrador) Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356821_recurso_1.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). Guía de gestión territorial en discapacidad para

gobernadores y alcaldes. Recuperado de
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Guia-Territorial-Discapacidad-Gobernadores-Alcaldes.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (Agosto, 2014). Ceguera y discapacidad visual. Nota descriptiva No. 282. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (Agosto, 2014). Ceguera y discapacidad visual. Nota descriptiva No. 282. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>

Soto Calderón Ronald. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2003, p. 0 Universidad de Costa Rica

Tomblin, J. (2009). Children with specific language impairment. En E. Bavin (Ed.). The Cambridge Handbook of Child Language (pp. 417-431). Cambridge: Cambridge University Press.

Vain, Pablo Daniel. "El mito de la escuela inclusiva ¿Puede ser la escuela un lugar para lo diferente? Paraná: Seminario Latinoamericano "Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina". 2011.[p. 2].

Valmaseda, M. (2002a). Las personas con deficiencia auditiva. En M. Verdugo (Dir.), Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras (pp. 223-271

Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Pir

Verdugo, M. (Dir.). (2002). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo Veintiuno.

Verdugo, M. y Canal, R. (2002). Procesos cognitivos en las personas con retraso mental. En M. Verdugo (Dir.), Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras (pp. 619-676). Madrid: Siglo XXI.

Verdugo, M., Gómez, L. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), Discapacidad e inclusión manual para la docencia (pp. 17-41). España: Amarú.

11. ANEXOS

Tabla 27

Instituciones donde se graduaron los docentes

	Escriba usted el nombre de la institución donde se le otorgó el título.	Frecuencia	Porcentaje
	Universidad Santiago de Cali	4	14,8
	SENA	3	11,1
	Universidad san Buenaventura	1	3,7
	Universidad del magdalena	1	3,7
	Normal Superior	1	3,7
R	Escuela Nacional del Deporte	5	18,5
	Univalle	6	22,2
	Universidad del Quindío	1	3,7
	Institución Educativa Cenda	1	3,7
	Universidad Antonio José Camacho	4	14,8
	Total	27	100,0

Los docentes entrevistados describieron uno por uno, la institución donde se le otorgó su título profesional, dando como resultado que la Universidad del Valle 22,2%, Escuela Nacional del Deporte 18,5% y la I.U. Antonio José Camacho 14,8% son las instituciones donde mayor número de docentes encuestados se han graduado.

Tabla 28*Nivel/es en el/los que imparte/s clases*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Básica primaria	15	55,6	55,6
	Básica secundaria	3	11,1	66,7
	Ambas	9	33,3	100,0
	Total	27	100,0	100,0

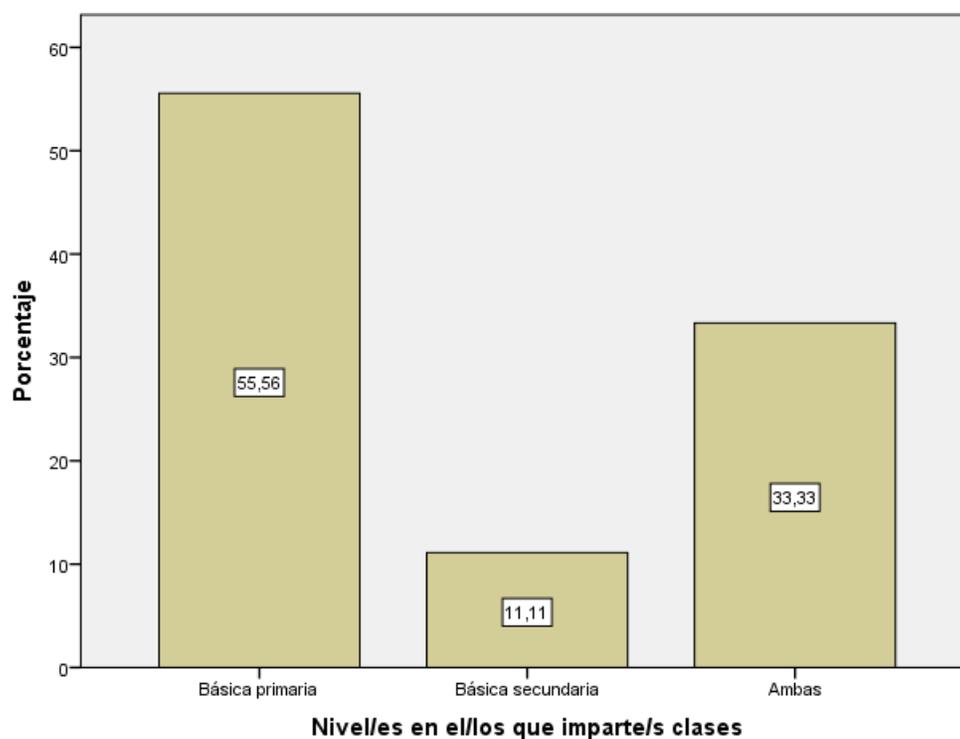
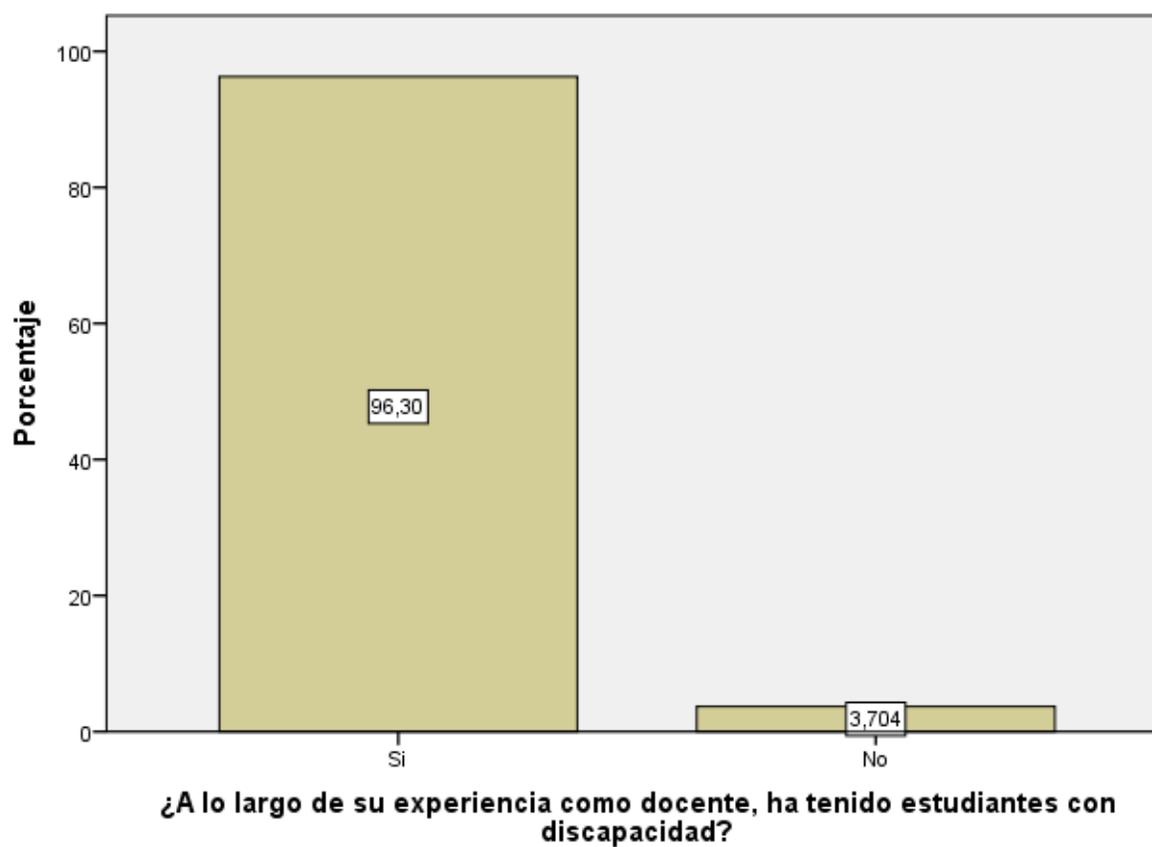
Grafico 28*Nivel/es en el/los que imparte/s clases*

Tabla 29

<i>Experiencia como docente en el manejo de la discapacidad</i>			
¿A lo largo de su experiencia como docente, ha tenido estudiantes con discapacidad?		Frecuencia	Porcentaje
R	Si	26	96,3
	No	1	3,7
Total		27	100,0

Grafica 29

Experiencia como docente en el manejo de la discapacidad



Se hace necesario resaltar que el 96.3% de los docentes entrevistados ha tenido experiencia con estudiantes con discapacidad, mientras que sólo un 3.7% dice no tener este tipo de experiencias. Se puede concluir que la mayoría de los profesores asignados al área de educación física en las escuelas y colegios del municipio de Jamundí (Valle), dicen haber tenido experiencia con estudiantes que padecen algún tipo de incapacidad.

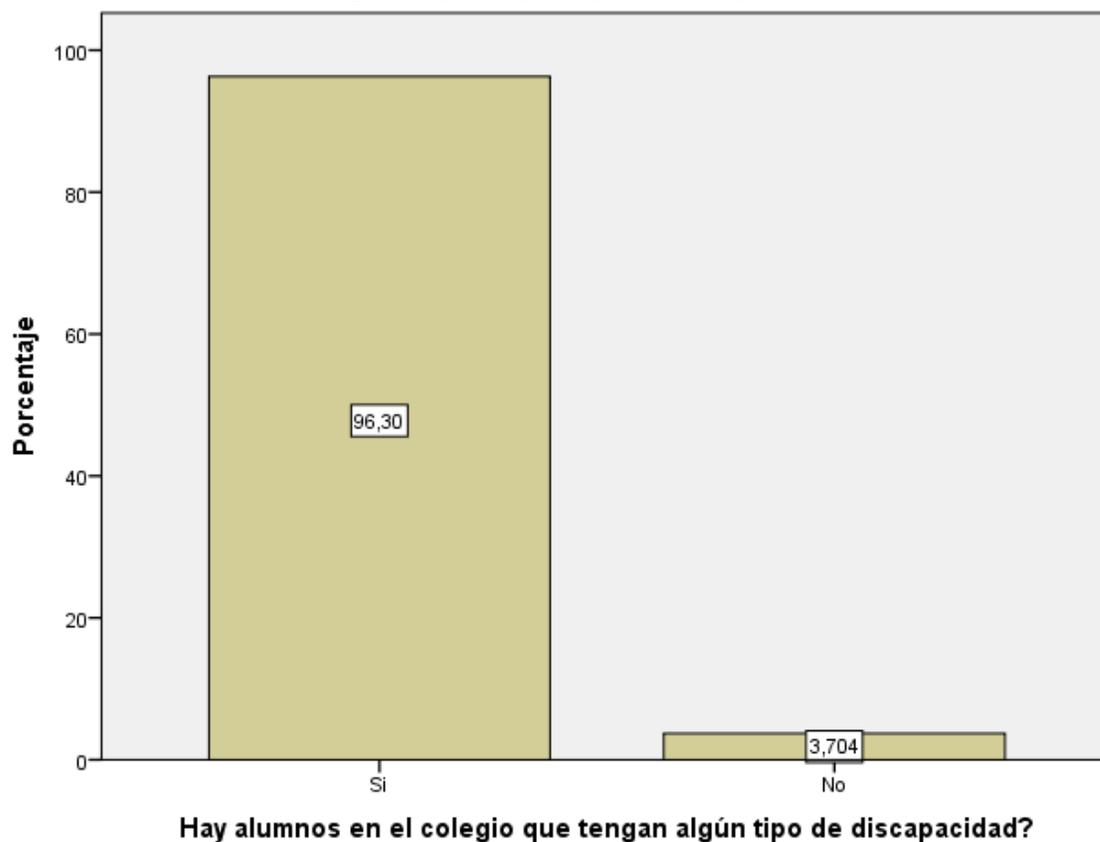
Tabla 30

Hay alumnos en el colegio que tengan algún tipo de discapacidad?

	Frecuencia	Porcentaje%
R Si	26	96,3
No	1	3,7
Total	27	100,0

Grafico 30

¿Hay alumnos en el colegio que tengan algún tipo de discapacidad?



De las anteriores evidencias se pudo constatar que en instituciones educativas del municipio de Jamundí (Valle), el 96.3% de los estudiantes tiene algún tipo de discapacidad. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes de educación física tengan la suficiente experiencia para poder trabajar de manera adecuada con estos niños con discapacidad.

. Tabla 31

Tipo de discapacidad que tiene los alumnos

	Nº	Respuestas	
		Porcentaje	Porcentaje de casos
Discapacidad visual	5	9,4%	19,2%
Discapacidad auditiva	3	5,7%	11,5%
Sordo ceguera	1	1,9%	3,8%
Respuesta Discapacidad intelectual	17	32,1%	65,4%
Discapacidad psicosocial	12	22,6%	46,2%
Discapacidad múltiple	1	1,9%	3,8%
Discapacidad Física	14	26,4%	53,8%
Total	53	100,0%	203,8%

Entre el tipo de discapacidad que tienen los alumnos de las diferentes instituciones educativas del municipio de Jamundí se encuentra la discapacidad intelectual, discapacidad física, discapacidad psicosocial, discapacidad visual, auditiva, sordo ceguera y discapacidad múltiple. Siendo la discapacidad intelectual junto a la discapacidad física, las que reportan un mayor porcentaje de dificultad seguida por la discapacidad psicosocial.

Tabla 32

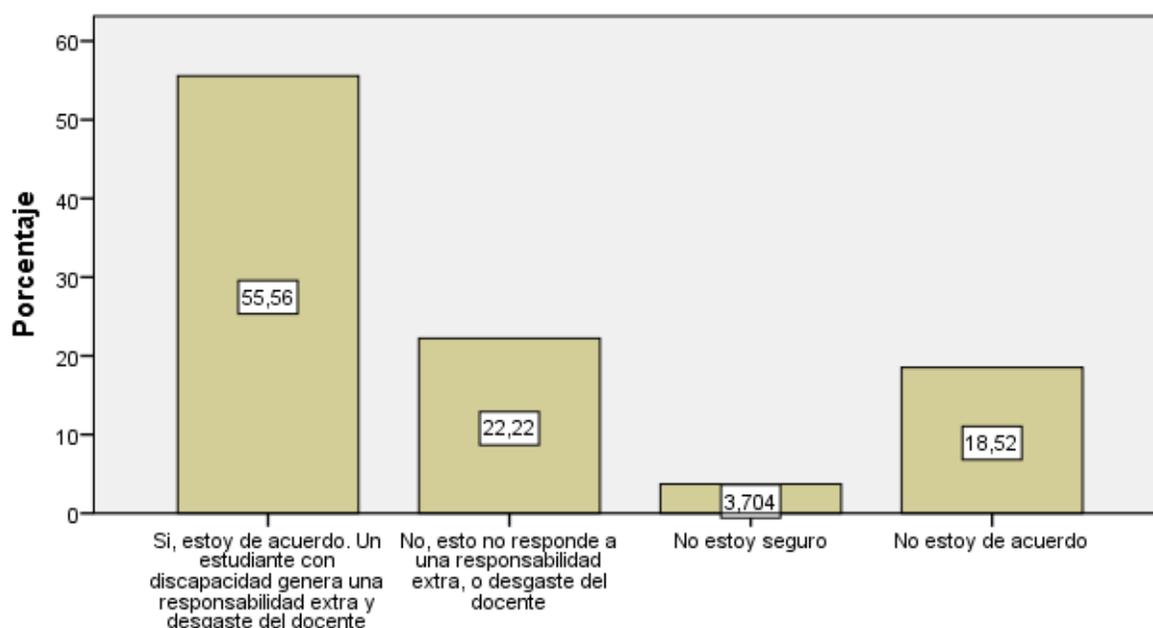
Percepción docente sobre lo que dice la literatura de la educación inclusiva

Según Gonzales, R. y Triana, A. (2018) la consecución de la educación inclusiva con niños con discapacidad representa el cambio en la forma de enseñanza un aumento de responsabilidad extra, rendimiento del docente y desgaste.

¿Está usted de acuerdo con esta afirmación?

	Frecuencia	Porcentaje
R Sí, estoy de acuerdo. Un estudiante con discapacidad genera una responsabilidad extra y desgaste del docente	15	55,6
No, esto no responde a una responsabilidad extra, o desgaste del docente	6	22,2
No estoy seguro	1	3,7
No estoy de acuerdo	5	18,5
Total	27	100,0

Grafico 32

Percepción docente sobre lo que dice la literatura de la educación inclusiva

Según Gonzales, R. y Triana, A. (2018) la consecución de la educación inclusiva con niños con discapacidad representa el cambio en la forma de enseñanza un aumento de responsabilidad extra, rendimiento del docente y desgaste. ¿Está usted de acuerdo con

El 55.6% de los docentes de educación física de los colegios de Jamundí (Valle) está de acuerdo con lo afirmado por González R y Triana (2018), el 22.2% no está de acuerdo ya que considera que esto no es una responsabilidad extra o desgaste para el docente, el 18.5% no está de acuerdo y el otro 3.7% no está seguro. La mayoría de los docentes están de acuerdo que trabajar con niños con algún tipo de discapacidad les va a generar mayor responsabilidad y desgaste por parte del docente ya que demanda más tiempo, cuidado y compromiso.

Tabla 33

Capacidad docente para el manejo de los tipos de discapacidad

Discapacidad Física	Frecuencia	Porcentaje
Muy fácil	3	11,1
Fácil	3	11,1
Moderado	8	29,6
Difícil	8	29,6
Muy complejo	5	18,5
Total	27	100,0

Grafico 33

Capacidad docente para el manejo de los tipos de discapacidad

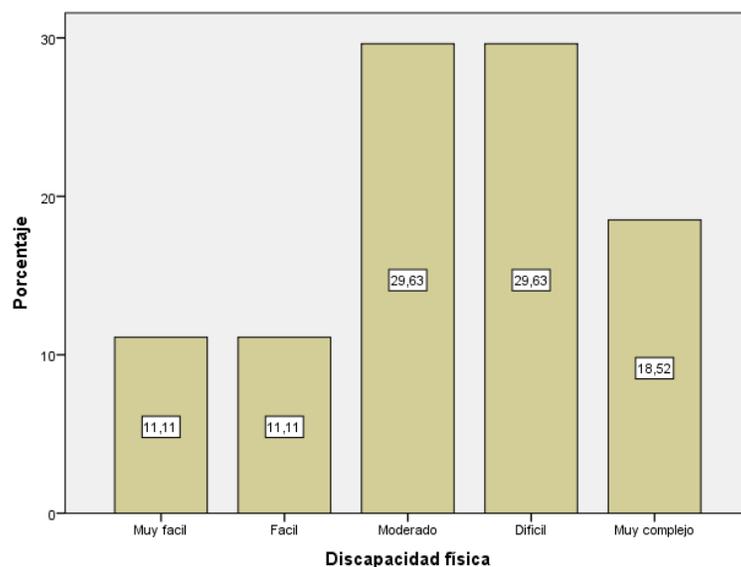


Tabla 33.1***Discapacidad visual***

	Frecuencia	Porcentaje
Muy fácil	1	3,7
Fácil	4	14,8
Moderado	9	33,3
Difícil	8	29,6
Muy complejo	5	18,5
Total	27	100,0

Respuesta

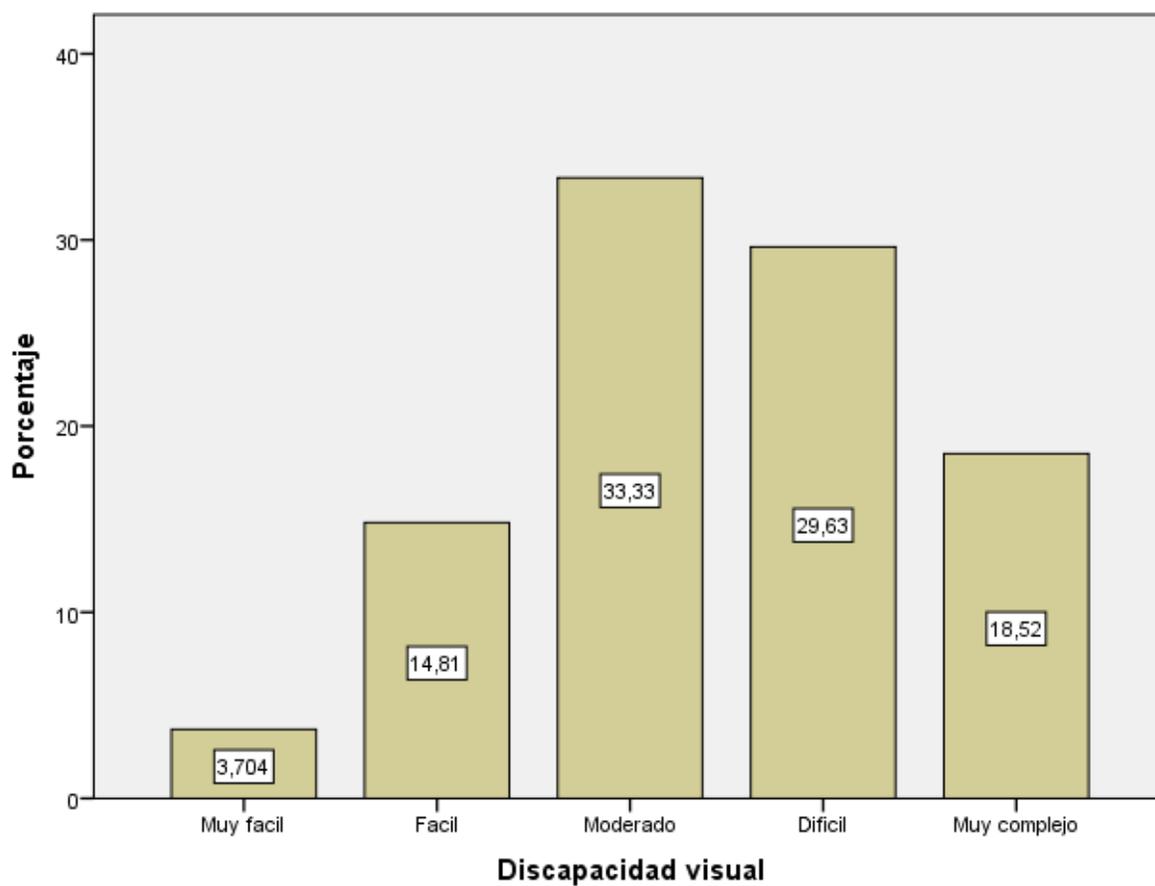
Gráfico 33.1*Capacidad docente para el manejo de los tipos de discapacidad*

Tabla 33.2

Discapacidad auditiva

	Frecuencia	Porcentaje
Muy fácil	1	3,7
Fácil	5	18,5
Moderado	10	37,0
Difícil	5	18,5
Muy complejo	6	22,2
Total	27	100,0

Grafico 33.2

Capacidad docente para el manejo de los tipos de discapacidad

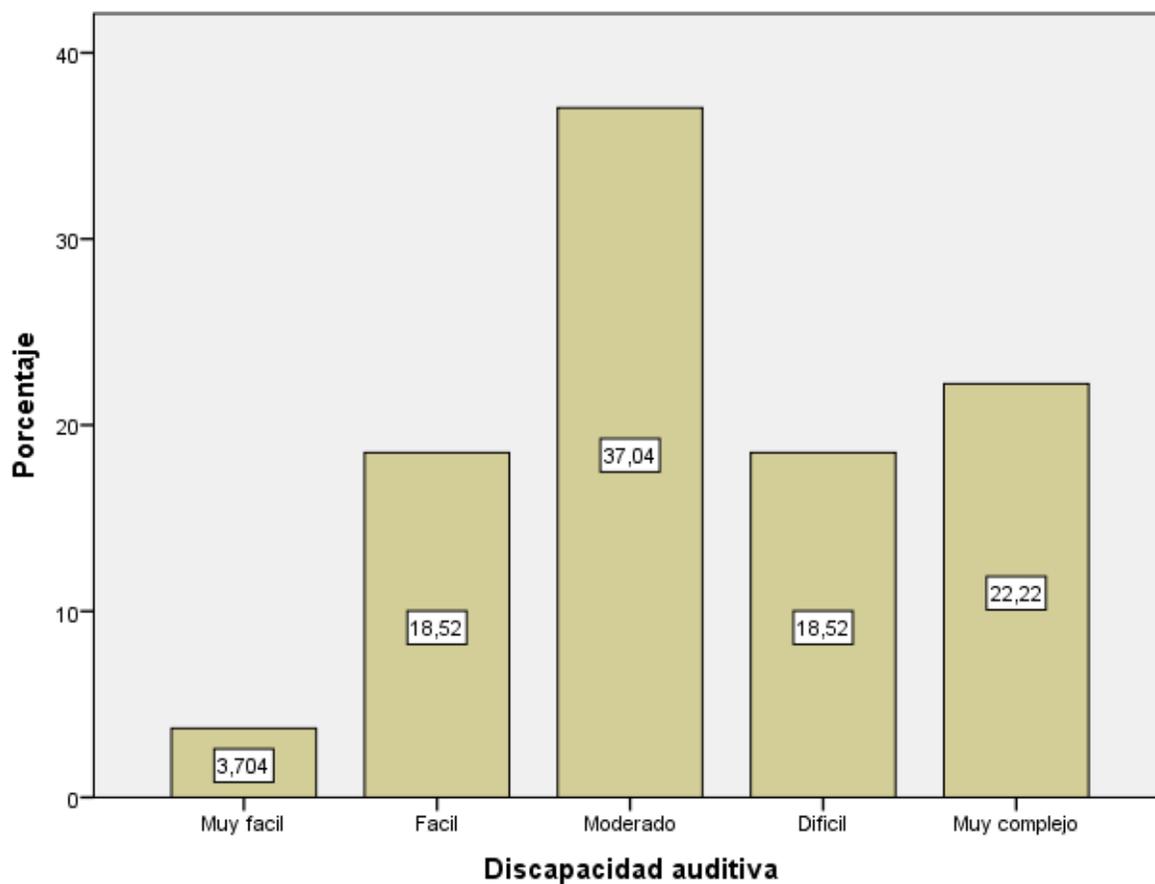


Tabla 33.3*Sordo ceguera*

		Frecuencia	Porcentaje
R	Muy fácil	3	11,1
	Fácil	3	11,1
	Moderado	6	22,2
	Difícil	5	18,5
	Muy complejo	10	37,0
	Total	27	100,0

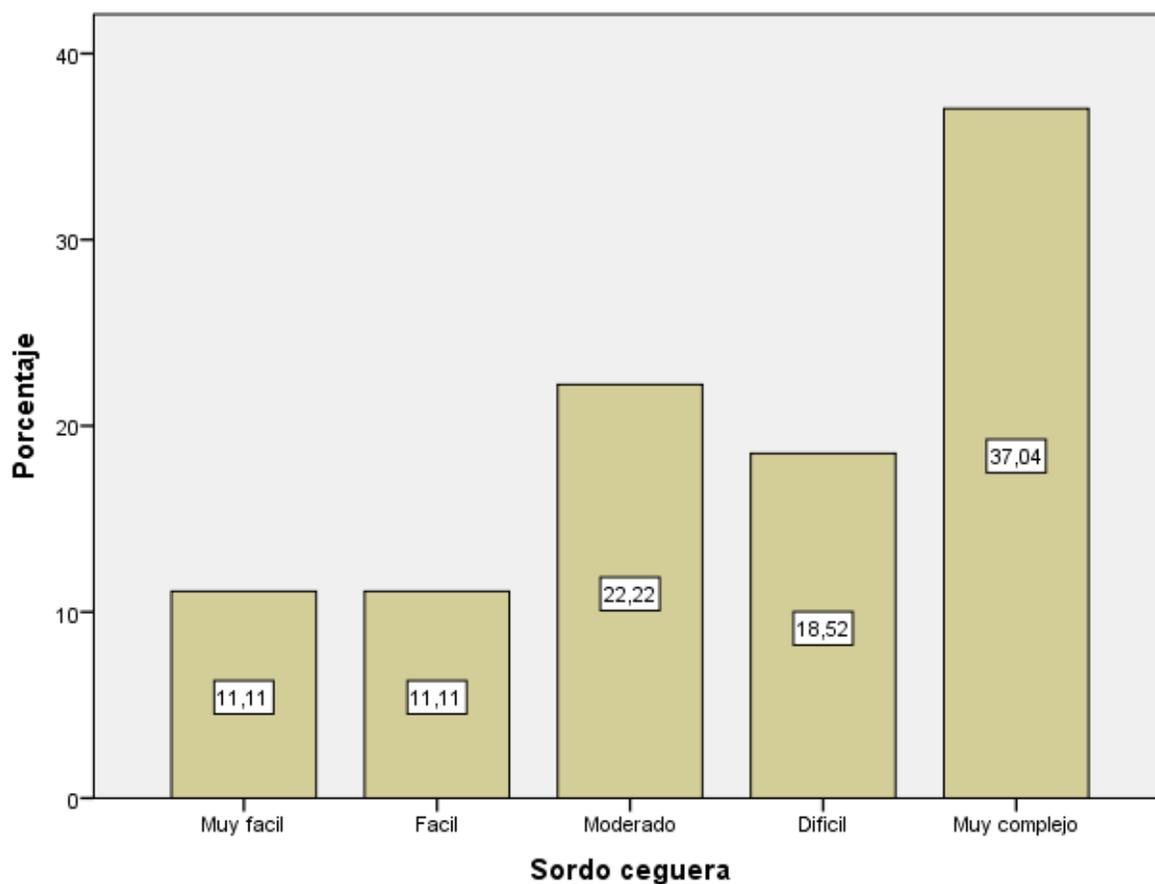
Grafico 33.3*Capacidad docente para el manejo de los tipos de discapacidad*

Tabla 33.4*Discapacidad intelectual*

		Frecuencia	Porcentaje
Respuesta	Muy fácil	2	7,4
	Fácil	9	33,3
	Moderado	9	33,3
	Difícil	4	14,8
	Muy complejo	3	11,1
	Total	27	100,0

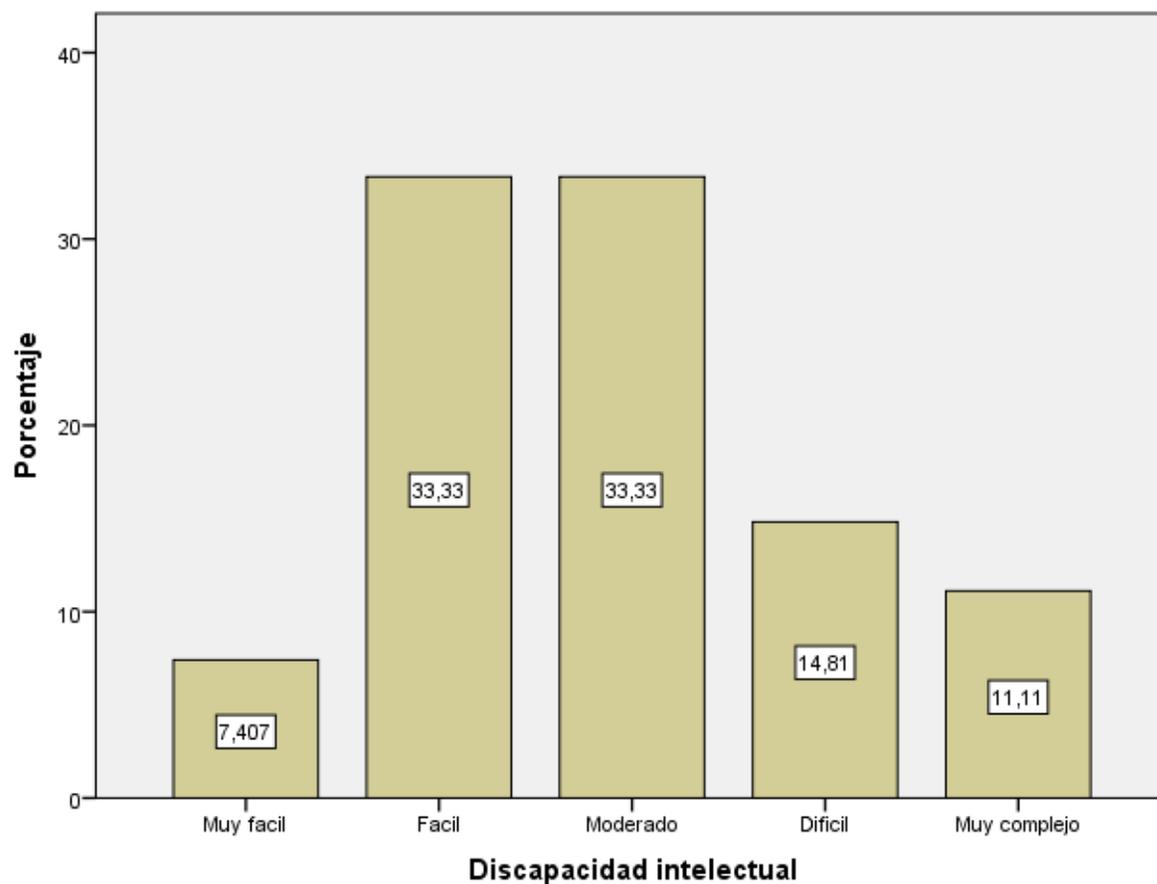
Grafico 33.4*Capacidad docente para el manejo de los tipos de discapacidad*

Tabla 33.5

Discapacidad psicosocial

		Frecuencia	Porcentaje
Respuesta	Muy fácil	3	11,1
	Fácil	4	14,8
	Moderado	15	55,6
	Difícil	3	11,1
	Muy complejo	2	7,4
	Total	27	100,0

Grafico 33.5

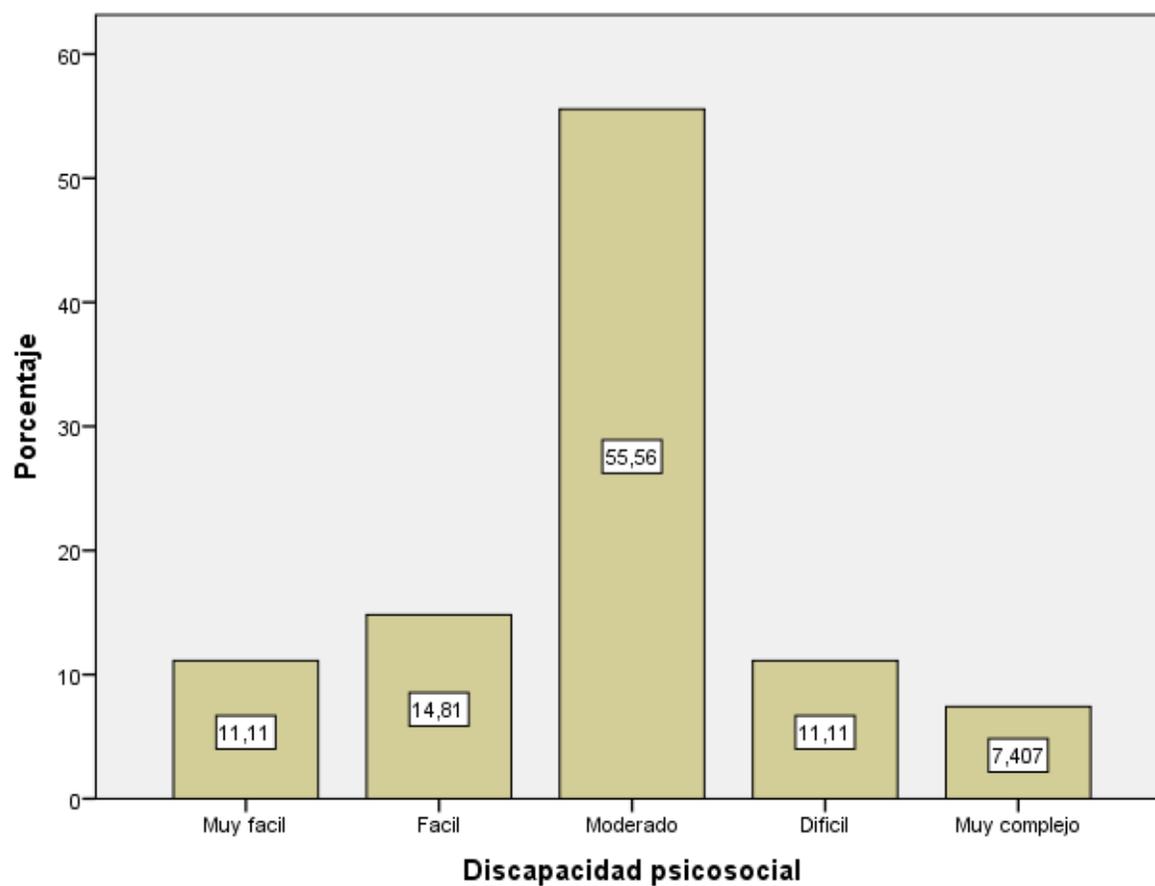
Capacidad docente para el manejo de los tipos de discapacidad

Tabla 33.6*Discapacidad múltiple*

		Frecuencia	Frecuencia
Respuesta	Muy fácil	1	3,7
	Fácil	3	11,1
	Moderado	9	33,3
	Difícil	8	29,6
	Muy complejo	6	22,2
	Total	27	100,0

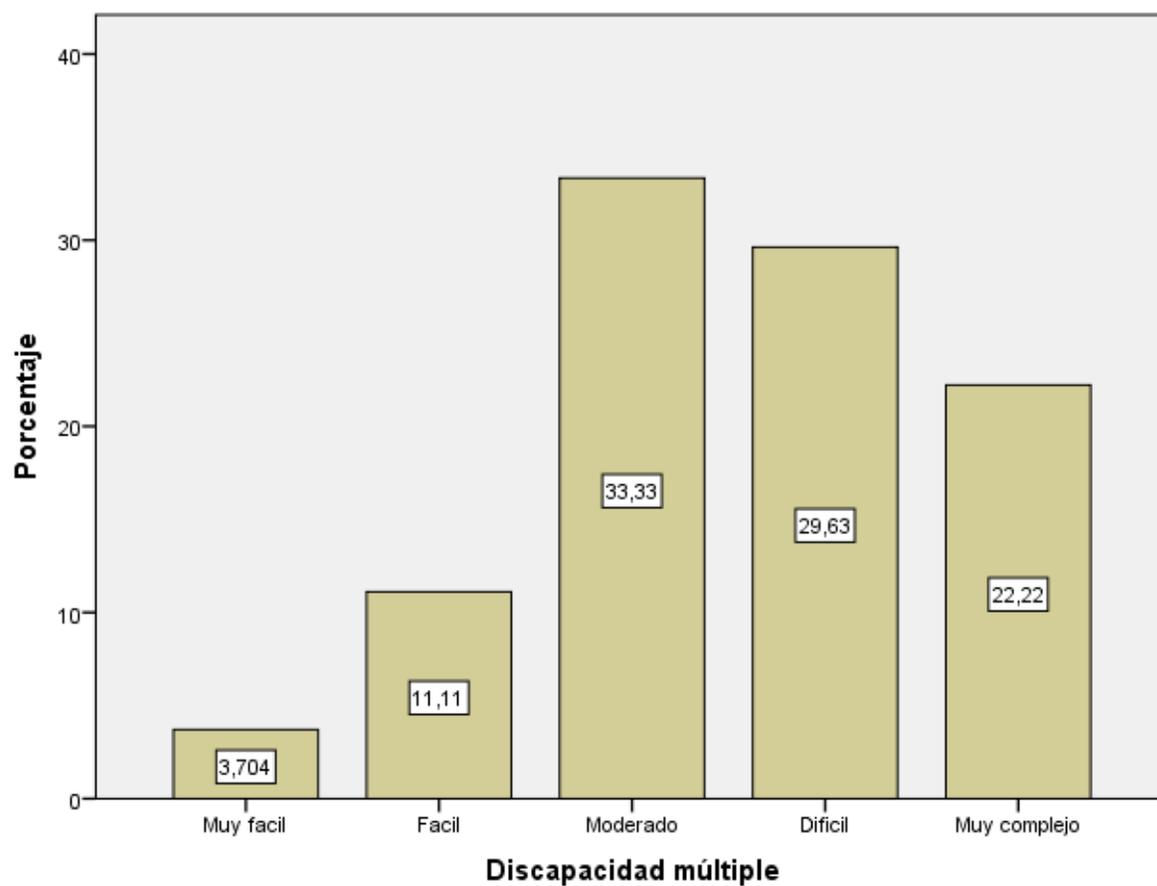
Gráfico 33.6*Capacidad docente para el manejo de los tipos de discapacidad*

Tabla 34

por favor describa su en este posgrado recibió o está recibiendo capacitación sobre educación inclusiva enfocada a la atención a estudiantes con discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	7	25,9
	No	8	29,6
	Total	15	55,6
Perdidos	Sistema	12	44,4
Total		27	100,0

Se logra observar que el 53.3% de los profesores de educación física de las diferentes instituciones educativas del municipio de Jamundí no reciben capacitación para trabajar con estudiantes con discapacidad; aunque un 46.7% asegura que sí ha recibido capacitación al respecto.

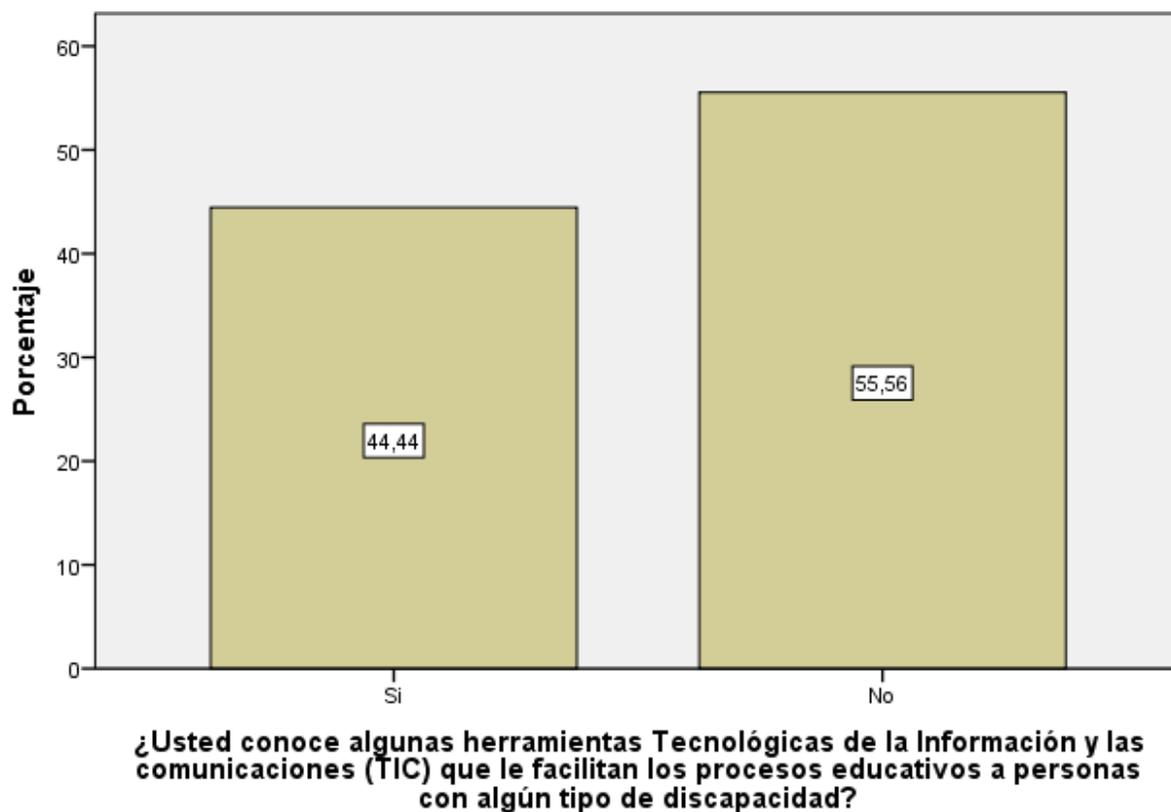
Tabla 35

Conocimiento docente sobre las herramientas Tics

Usted conoce algunas herramientas Tecnológicas de la Información y las comunicaciones (TIC) que les facilitan los procesos educativos a personas con algún tipo de discapacidad?	Frecuencia	Porcentaje%
Si	12	44,4
No	15	55,6
Total	27	100,0

Grafico 18

Conocimiento docente sobre las herramientas Tics



En un 55.6% los docentes encuestados no conocen las herramientas de la información y comunicaciones (TIC), que les ayude a facilitar el proceso educativo para trabajar con estudiantes con algún tipo de discapacidad. Esto se convierte en un porcentaje negativo ya que según el MEN, todo docente debe poseer conocimientos y tener claras ideas sobre las herramientas tecnológicas para lograr un óptimo desarrollo intelectual de sus educandos. El 44.4% si conocen estas herramientas.

