

**ESTADO DE LAS BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A
ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD MOTORA EN I.E. PÚBLICAS
FOCALIZADAS POR LA SEM-NEIVA DURANTE EL AÑO 2017**

**DEISY MARCELA CASTAÑEDA ROJAS
JAVIER ALBERTO SERRANO IÑIGUEZ**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CURRÍCULOS PARA LA INCLUSIÓN
NEIVA
2018**

**ESTADO DE LAS BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A
ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD MOTORA EN I.E. PÚBLICAS
FOCALIZADAS POR LA SEM-NEIVA DURANTE EL AÑO 2017**

**DEISY MARCELA CASTAÑEDA ROJAS
JAVIER ALBERTO SERRANO IÑIGUEZ**

Trabajo de Grado Para Optar el Título De Magister en Educación para La Inclusión

**Directora
DIANA CAROLINA CRUZ RIVERA**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CURRÍCULOS PARA LA INCLUSIÓN
NEIVA
2018**

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Directora

Neiva, junio de 2018

Dedicatorias

Este trabajo se lo quiero dedicar a mis dos ángeles, a mi ángel terrenal Matias y a mi ángel celestial Emanuel porque me han enseñado que todos tenemos capacidades que nos hacen ser diferentes, que no hay limitaciones para ser felices y que los obstáculos muchas veces los ponemos nosotros mismos.

DEISY MARCELA CASTAÑEDA ROJAS

A Dios por darme fuerza para continuar a pesar de las situaciones adversas que se presentaron, a mi hijo Matias quien fue el motivo principal para elegir el objetivo de esta investigación, buscando ofrecerle un mejor futuro en su educación y en su vida y a mi hijo Emanuel quien en su poco tiempo de vida me enseñó que educándonos para la inclusión superamos las barreras actitudinales.

JAVIER ALBERTO SERRANO IÑIGUEZ

Agradecimientos

Primero que todo a Dios porque puso en nuestro camino esta maestría que nos llegó al corazón y por permitir que a pesar de las situaciones adversas pudiéramos llevarla a feliz término.

A mi cónyuge por apoyarnos mutuamente en este proyecto conjunto, por impulsarnos y darnos ánimos para no desfallecer en el intento y lograr finalizarlo.

A nuestras familias por ser cómplices en este camino, por su comprensión, comunicación constante y apoyo.

A la asesora **DIANA CAROLINA CRUZ RIVERA** por su asesoría siempre dispuesta, sus ideas y recomendaciones respecto a esta investigación.

A nuestros docentes por compartir con nosotros todos sus conocimientos despertando en nosotros el interés por ser más incluyentes y buscar alternativas y estrategias para eliminar las barreras.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO 1. TÍTULO	17
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.2. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	23
1.2.1. Pregunta de Investigación	23
1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	24
1.3.1. General	24
1.3.2. Específicos	24
1.4. JUSTIFICACIÓN	24
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL	27
2.1. MARCO CONTEXTUAL.....	27
2.2. ESTADO DEL ARTE	28
2.2.1. Nivel Internacional.....	28
2.2.2. Nivel de América Latina y Caribe.....	31
2.2.3. Nivel nacional	34
2.3. MARCO CONCEPTUAL.....	38
2.3.1. Inclusión Educativa.....	38
2.3.2. Discapacidad	39
2.3.3. Estudiante con Discapacidad.....	42
2.3.3.2. Discapacidad Motora en el Sistema Educativo	46
2.4. BARRERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO	47
2.3.4. Barreras Físicas	48
2.3.5. Barreras Actitudinales	51
2.3.6. Barreras Comunicativas	58
2.4. MARCO LEGAL	58
2.4.1. Internacional.....	58
2.4.2. Nacional	59

2.4.3. Departamental	63
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	65
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
3.3. TIPO DE ESTUDIO.....	66
3.4.1. Población.....	66
3.4.2. Marco Muestral.	67
3.4.3. Diseño Muestral	68
3.5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
3.5.1. Operacionalización de las Variables	70
3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	70
3.6.1. Técnica de observación	70
3.6.2. Instrumentos de recolección de la información.....	71
3.7. ASPECTOS ÉTICOS	74
CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN....	76
4.1. CATEGORÍA 1: BARRERAS FÍSICAS.....	76
4.1.1. Subcategoría 1: Desplazamiento a la Institución Educativa	76
4.1.2. Subcategoría 2: Utilización de las dependencias de la I.E.....	79
4.1.3. Subcategoría 3: Mobiliario adaptado	84
4.1.4. Subcategoría 4: Material Didáctico.....	87
4.1.5. Consolidado Barreras Físicas	90
4.2. CATEGORÍA 2: BARRERAS ACTITUDINALES.	94
4.2.1. Subcategoría 1: Emocional.....	95
4.2.2. Subcategoría 2: Cognoscitiva.....	96
4.2.3. Subcategoría 3: Conductual	97
4.2.4. Consolidado barreras actitudinales.....	98
4.2.5. Relación entre las subcategorías cognoscitiva y conductual.....	99
4.2.6. Relación entre las I.E. focalizadas por la SEM Neiva	101
4.3. ELEMENTOS POSIBILITADORES Y DE RIESGO	104
4.4. DISCUSIÓN	105

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	108
CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES.....	112
REFERENCIAS	116
APÉNDICES.....	127

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías matrícula: discapacidad, capacidades y talentos excepcionales anexo 6A y 5A del SIMAT.....	43
Tabla 2. Instituciones focalizadas para población con necesidades especiales.....	68
Tabla 3. Muestra probabilística Estratificada.....	69
Tabla 4. Operacionalización de las variables de investigación.....	70
Tabla 5. Consolidado subcategoría “Desplazamiento a la institución educativa”.....	76
Tabla 6. Consolidado subcategoría “Utilización de las dependencias de la I.E.”.....	79
Tabla 7. Consolidado subcategoría “Mobiliario adaptado”.....	84
Tabla 8. Consolidado subcategoría “Material didáctico”.....	88
Tabla 9. Consolidado de las barreras físicas.....	91
Tabla 10. Detallado subcategoría barreras físicas por Institución Educativa.....	92
Tabla 11. Datos demográficos de los encuestados.....	95
Tabla 12. Sentimientos hacia la Inclusión de estudiantes con discapacidad motora.....	95
Tabla 13. Creencias hacia la Inclusión.....	96
Tabla 14. Conductas hacia la Inclusión.....	97
Tabla 15. Barreras Actitudinales hacia la Inclusión.....	98
Tabla 16. Indicadores creencias sobre la Inclusión *conductas sobre la Inclusión tabulación cruzada.....	99
Tabla 17. Pruebas de Chi-Cuadrado para los indicadores Creencias y Conductas.....	100
Tabla 18. Rangos promedio de los indicadores creencias, conductas y sentimientos.....	102
Tabla 19. Prueba de Kruskal Wallis para la categoría Barreras Actitudinales e indicadores Creencias, Conductas y Sentimientos.....	103
Tabla 20. Elementos posibilitadores y de riesgo de las distintas subcategorías evaluadas en las categorías barreras físicas y actitudinales.....	104

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Definición de los sentimientos favorables, indecisos y desfavorables.	54
<i>Figura 2.</i> Definición de las creencias favorables, indecisos y desfavorables.	56
<i>Figura 3.</i> Definición de las conductas favorables, indecisos y desfavorables.	57
<i>Figura 4.</i> Localización de las instituciones Inclusivas en la ciudad de Neiva.	67
<i>Figura 5.</i> Plan de Accesibilidad Institucional PAI	113
<i>Figura 6.</i> Plan para mejorar actitudes docentes hacia la inclusión educativa.....	114

Lista de Apéndices

APÉNDICE 1: LISTA DE CHEQUEO	127
APÉNDICE 2: ENCUESTA A DOCENTES	129

Resumen

Es importante reconocer a la población con discapacidad motora y brindarles una atención educativa de calidad. Por ello, el presente estudio se realizó con el objetivo de determinar el estado actual de las barreras para la Inclusión Educativa a estudiantes en condición de Discapacidad Motora en Instituciones Educativas públicas focalizadas por la Secretaría de Educación de Neiva durante el año 2017. Se identificaron las principales barreras físicas a través de listas de chequeo y las barreras actitudinales que fueron verificadas a través del cuestionario Tipo Likert, la actitud se midió desde lo emocional, cognitivo y conductual que tienen los docentes frente a la población escolar en condición de discapacidad motora.

Los principales resultados encontrados en cuanto a las barreras físicas están relacionados con el material didáctico, seguido de mobiliario adaptado y el desplazamiento a la institución y en cuanto a las barreras actitudinales se evidenció en su mayor parte actitudes indecisas y desfavorables de los docentes en cuanto a la inclusión educativa. Se encontró que hay más elementos de riesgo que elementos posibilitadores, por lo que se concluye que las Instituciones Educativas focalizadas presentan incumplimiento de la norma en las barreras físicas y actitudes neutras y desfavorables que se expresan desde las barreras actitudinales. Por último, se sugieren dos estrategias que son: el Plan de Accesibilidad Institucional PAI y el Plan para mejorar actitudes docentes hacia la inclusión educativa con el fin de mejorar y mitigar las barreras para la Inclusión Educativa a estudiantes en condición de Discapacidad Motora.

Palabras claves: Barreras físicas, Barrera actitudinal, Discapacidad motora, Inclusión Educativa

Abstract

It is important to recognize the population with motor disabilities and provide them a quality educational care. For this reason, the present study was carried out with the objective of determining the current status of the barriers for Educational Inclusion to students in Motor Disability condition in public Educational Institutions focused by the Neiva Secretariat of Education during the year 2017. They were identified Main physical barriers through checklists and attitudinal barriers that were verified through the Likert questionnaire, the attitude was measured from the emotional, cognitive and behavioral factors that to have teachers in front of the school population with motor disability.

The main results found in terms of physical barriers are related with the didactic material, followed by adapted furniture and the displacement to the institution and as regards the attitudinal barriers, the most was evidenced in the teachers' indecisive and unfavorable attitudes at the educational inclusion. It was found that there are more elements of risk than enabling elements, so it is concluded that the targeted Educational Institutions present a breach of the norm in the physical barriers and neutral and unfavorable attitudes that are expressed from attitudinal barriers. Finally, two strategies are suggested: the Plan of Institutional Accessibility PAI and the Plan to improve teaching attitudes towards educational inclusion in order to improve and mitigate the barriers for Educational Inclusion to students in Motor Disability condition.

Key Words: Physical Barriers, Attitudinal Barrier, Motor Disability, Educational Inclusion

Introducción

La educación es un derecho universal y fundamental para que todos los niños y jóvenes se formen intelectualmente y pueda desenvolverse en la cultura y sociedad de su medio cotidiano. Este derecho está amparado por las leyes y decretos expedidos por el gobierno para asegurar su cumplimiento, como lo menciona el Acuerdo 023 de 2015 del Consejo de Neiva por el cual se adopta la política pública de discapacidad del Municipio.

En muchas ocasiones, las personas con discapacidad quedan relegadas del sistema educativo por distintos obstáculos o barreras, el cual, hace que esta comunidad no tenga garantizado una educación digna para su desarrollo físico, intelectual y personal, como en el caso de la Sentencia T051 del 2011.

El presente estudio se centra en los estudiantes con discapacidad motora, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, (2007) pag. 48 esta hace referencia a una “deficiencia ortopédica severa, que afecta adversamente el rendimiento académico del estudiante”. En la actualidad existen dificultades para la inclusión de los estudiantes con este tipo de discapacidad a las diferentes actividades (académicas, físicas, sociales) en las Instituciones Educativas (I.E.), muchas veces, por el desconocimiento para manejar y tratar estos casos por parte de las directivas y los profesores, por lo tanto, es necesario reformas para fortalecer la inclusión de todos los estudiantes o buscar que se cumpla la normatividad actual.

El interés principal por hacer este estudio radica en una motivación personal, debido a que un familiar presenta una limitación motora, por ello, la experiencia de inclusión ha sido difícil en el acceso y permanencia de calidad en las I.E. habilitadas para dicha población. Algunas de las dificultades que se presentan son la falta de conocimiento por parte de los docentes para identificar las actividades y didáctica que debe implementar para manejar estos casos, además de la deficiencia en la infraestructura para la libre circulación e independencia por los diferentes espacios que ofrece.

Según Cedeño, asesora del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007) “Anteriormente se pensaba que las personas con discapacidad no tenían condiciones para aprender; empezamos a trabajar por cambiar estos imaginarios, a revisar las prácticas y a generar una política de inclusión”(párr 2.), por eso, durante los últimos 15 años, para incluir a los estudiantes con discapacidad se está trabajando en la inclusión educativa, en el cual, el MEN prioriza esta población, lo que significa que los establecimientos educativos deben transformarse y modificar su cultura de atención a ellas (MEN, 2007).

A pesar de la Ley de Inclusión Educativa propuesta por el MEN, la realidad refleja que todavía hay muchas falencias que mejorar. Para contribuir en la superación de esta problemática, es necesario poner en conocimiento el estado actual de las barreras físicas y actitudinales principalmente en la ciudad de Neiva, para que las I.E. focalizadas, brinden un mejor servicio educativo a esta comunidad, poniendo en marcha planes y objetivos, para el mejoramiento de su infraestructura y calidad humana, además para que no cierren las puertas a la formación y desarrollo de todos sus alumnos (Gallo & Castañeda, 2016).

Por lo anterior, el objetivo general de esta investigación es Determinar el estado de las barreras para la Inclusión Educativa a Estudiantes en Condición de Discapacidad Motora en I.E. Públicas focalizadas por la Secretaria de Educación Municipal (SEM) de Neiva, durante el año 2017, esto se logra a través de la identificación de las barreras actitudinales y la descripción de las barreras físicas, además, detectar las deficiencias, carencias y potencialidades en las barreras actitudinales y físicas que presentan las I.E.

Este documento está dividido en capítulos, el cual abarca, en el capítulo 1, el planteamiento del problema, el cual tiene como pregunta problematizadora ¿Cuál es el estado de las Barreras para la Inclusión Educativa a estudiantes en condición de discapacidad motora en I.E. Públicas focalizadas por la Secretaría de Educación Municipal (SEM) – Neiva durante el año 2017?, además de la justificación de la realización de esta investigación. En el capítulo 2, presenta el marco referencial, seguidamente, está el capítulo 3 o la metodología, el cual, para las barreras física se utilizó una lista de chequeo y para las barreras actitudinales una encuesta tipo

Likert. Por último, en el capítulo 4 se encuentran los resultados de la investigación, capítulo 5 conclusiones y capítulo 6 recomendaciones.

Capítulo 1. Título

Estado de las Barreras para la Inclusión Educativa a Estudiantes en condición de Discapacidad Motora en I.E. Públicas Focalizadas por la SEM-Neiva durante el año 2017

1.1. Planteamiento Del Problema

Las principales problemáticas y/o limitantes con las que se encuentran las personas en condición de discapacidad, según los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC), (2017) están las múltiples barreras que pueden dificultar el desempeño de las personas con discapacidades, entre las principales se encuentran la barrera de actitud o los estereotipos y prejuicios que se tienen con esta comunidad; la barrera de comunicación o el uso de lenguaje técnico para poder comunicarse con las personas con discapacidad y la barrera física u obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad (desplazamiento por el entorno) o el acceso.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), (2008) considera que el término inclusión tiene diferentes interpretaciones, las cuales hacen referencia a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza y de manera más frecuente a la participación de las personas en condición de discapacidad u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela. Esto genera confusiones reflejadas en las políticas, ya que consideran a la inclusión como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura contribuyo a la Inclusión Educativa con un documento llamado Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos, en el que se detalla el concepto de inclusión en la educación, razones y factores tales como la modificación del currículo y su impacto en la institución, la actitud de las I.E., docentes y familias, entre otros. Además de brindar un índice

detallado para la educación inclusiva en el cual se enlistan las actividades para guiar a las I.E. a través del ciclo de preparación, investigación, desarrollo y análisis del proceso (UNESCO 2006).

Sin embargo, la UNESCO (2008) resalta que en la inclusión el elemento clave no es la individualización de los estudiantes sino la diversificación de la oferta educativa, así como la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

Es de mencionar que en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2009) definió la inclusión educativa como la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación. No obstante, la integración de estos estudiantes al sistema educativo no suponía de ningún cambio a la estructura o la forma de enseñanza. De tal manera, la problemática principal de la educación integradora, consistía en el hecho de que no se modificaban las metodologías o estrategias de acuerdo con las formas de aprendizaje de la niñez y de esta manera se empezó a pensar en un modelo educativo reformado que rompiera los paradigmas tradicionales y fomentara la creación de iniciativas de transformación a la educación en pro de incluir a los estudiantes con necesidades especiales en los procesos de aprendizaje.

Para lograr el análisis de la Inclusión Educativa de estudiantes en condición de discapacidad, se debió tomar como base los informes, censos, encuestas, entre otras herramientas, con el fin de empezar a identificar como primera medida, el número total de personas que poseen algún tipo de discapacidad; en este sentido y de manera muy general la UNESCO (2008) en el documento titulado “*La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*” menciona que la mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos (EPT), pero en la práctica es posible constatar que la

educación es para “casi todos” o “para la mayoría” y que los excluidos son precisamente quienes más necesitan de ella para compensar su situación de desventaja educativa y social. Según el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, en el 2016, solo el 70% de los niños de los países de bajos ingresos terminarán de cursar la enseñanza primaria en 2030, objetivo que se debería haber alcanzado en 2015.

Por otro lado, el acceso a la educación y cuidado de la primera infancia, esencial para la igualdad de oportunidades, es muy bajo en los tres primeros años, y los niños y niñas de contextos socioeconómicos más desfavorecidos y de zona rurales son quienes menos se benefician de estos servicios. El acceso a la educación secundaria se ha incrementado, dado que según el informe de seguimiento de la educación en el mundo en el 2016 todavía había 58 millones de niños sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria, sin embargo, es preciso realizar mayores esfuerzos porque la educación primaria es insuficiente hoy en día para insertarse en la sociedad del conocimiento y salir de la pobreza.

La Organización Mundial de La Salud (2011), en el *Informe mundial sobre la discapacidad*, reúne la mejor información disponible sobre la discapacidad; en este Informe, se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, es decir, cerca del 15% de la población mundial, previendo que esta cifra es superior a las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud las cuales para los años 1970 eran de aproximadamente un 10%; además menciona que según la Encuesta Mundial de Salud, cerca de 185 millones de personas de 15 años y más viven con algún tipo de discapacidad, también informa que según el proyecto sobre la Carga Mundial de Morbilidad encargado de medir el porcentaje de discapacidad infantil entre 0-14 años, registró aproximadamente 95 millones de niños, esto es el 5,1% de la población mundial que presentan Condición de Discapacidad Motora de algún tipo.

En Colombia, el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas en Condición de Discapacidad (RLCPD), es una herramienta que inició en 2002 y estuvo a cargo del DANE hasta el 2010, luego transferido al Ministerio de la Protección Social, la cual clasifica la discapacidad según las estructuras o funciones corporales afectadas; a corte diciembre de 2013 se registró 1.062.917 Personas en Condición de Discapacidad (PCD) (MINSALUD, 2016), lo

que corresponde al 40,2% de las identificadas en el CENSO 2005, el dato que presenta mayor porcentaje de discapacidad a nivel nacional es el movimiento del cuerpo, manos, brazos y piernas (22%), sobre la visual (17%) y la auditiva (8%), dada por el Observatorio Así Vamos en Salud; quien también reporta en el año 2015, 40.418 PCD en el departamento del Huila según el RLCPD de un total nacional de 1.152.510 PCD para un equivalente al 3,5%. (Observatorio Así Vamos en Salud, 2015).

Para el caso del Huila, El DANE en su reporte de marzo del 2010 con la herramienta RLCPD registra un total de 54.223 PCD, de los cuales el 22,2% son por movimiento del cuerpo, manos, brazos y piernas, 19,2% por visión y 9,6% por audición; en el municipio Neiva se registra un total de 16.705 PCD y exhibe un 21,5% por visión, 8,5% por audición y 18,1% por movimiento del cuerpo, manos, brazos y piernas. (DANE, 2010).

Por otro lado, el Consejo de Neiva emitió en el acuerdo 023 de 2015 por medio del cual adoptó la política pública de discapacidad del municipio de Neiva y establece en el artículo 12 las acciones necesarias para que los estudiantes en condición de Discapacidad hagan uso de sus derechos en pro de su bienestar y en el ítem 3 Derecho a la Educación, se estipulan las siguientes acciones: adaptaciones curriculares del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) para la atención de personas en condición de discapacidad; adaptar currículo didáctico, metodológico y pedagógico; seguimiento a las estrategias de accesibilidad y permanencia educativa.

La inspección de los anterior se apoya en el Decreto 366 de 2009 emitido por el MEN que establece que los establecimientos educativos deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el MEN, al igual que el Decreto 1421 del 2017 que reglamenta la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad para asegurar el acceso, la permanencia y la calidad para que los niños de esta población puedan transitar desde el preescolar hasta la educación superior.

En Neiva, según la Resolución 632 del 30 de septiembre de 2004 emanada por la SEM, cinco (5) de las treinta y siete (37) I.E. públicas cuentan con proyectos de inclusión de la siguiente manera: La Normal Superior en la cual se incluyen estudiantes en condición de discapacidad motora y auditiva; El Limonar, El Ceinar, y Ricardo Borrero Álvarez los cuales trabajan con estudiantes en condición de discapacidad cognitiva leve y motora y el Departamental Tierra de Promisión, que vincula estudiantes con limitación visual y motora; Es de resaltar que según el Ministerio de Educación Nacional (2006) estas instituciones deben satisfacer las necesidades que están relacionadas con la adaptación del estudiante a situaciones de movilidad en cuanto a deambulación o manejo espacial así como algunas de las necesidades educativas especiales referidas a:

- Desplazamiento a la institución educativa
- Acceso a la institución educativa y la utilización de sus dependencias
- Mobiliario adaptado

Además de las adecuaciones en infraestructura; la reorientación del PEI y del Currículo son importantes a razón que se deben ajustar a las necesidades específicas de los estudiantes en Condición de discapacidad, así como lo menciona el MEN (2006) es fundamental que las estrategias pedagógicas y de evaluación sean pertinentes para el tipo de discapacidad que presentan los estudiantes, por ejemplo en el caso de los estudiantes sordos usuarios de señas, se les debe evaluar en castellano escrito o en lengua de señas, y a los estudiantes ciegos, en Braille o con un lector.

Por eso, los ajustes razonables del Decreto 1421/2017 plantea que las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los

derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

Por lo anterior, la atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere necesariamente avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no sólo para determinados grupos de la sociedad. Para que haya pertinencia, la oferta educativa, el currículo y la enseñanza han de ser flexibles para que puedan ajustarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos en los que se desarrollan y aprenden.

Además, el currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto local. La pertinencia también exige que el currículo sea intercultural, desarrollando la comprensión de las diferentes culturas y el respeto y valoración de las diferencias, y que contemple de forma equilibrada el desarrollo de las diferentes capacidades y las múltiples inteligencias y talentos de las personas.

No obstante, la capacitación y actitud docente juegan un papel importante en el éxito del proceso de Inclusión Educativa, pues se refleja en los estudiantes en cuanto a permanencia en la institución, por ejemplo, en un estudio para la Unesco, se indicó que los docentes favorecían diferentes tipos de personas en condición de discapacidad, puesto que para ellos algunos grupos son considerados los más fáciles de manejar dentro del salón, entre ellos están los niños con dificultades médicas (75.5%) y físicas (63%); Por esto, Dickens-Smith concluyó después de su investigación que el desarrollo del personal es la clave hacia el éxito de la inclusión (traducción propia).

Es de resaltar que, en la inclusión Educativa, el papel del Estado es de gran relevancia en relación con la educación, pues la mejora de la educación no es posible sin la intervención del Estado, además de la sociedad y otros sectores, cuyos aportes contribuyen a colaborar con la función del Estado de generar políticas acordes con estos nuevos desafíos. Sumando a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2007) menciona que las secretarías de educación tienen una tarea muy importante en asignar la institución que garantice los apoyos más pertinentes, enmarcados en los proyectos educativos institucionales los cuales, por naturaleza, son dinámicos y deben evolucionar no sólo para lograr educación inclusiva, sino para alcanzar buenos resultados de todos los estudiantes.

Finalmente a pesar de toda la normatividad presentada en el problema de investigación, la ciudad de Neiva no cuentan con una información verídica acerca de las barreras físicas y actitudinales hacia los estudiantes en condición de discapacidad motora y considerando que no existen estudios ni informes acerca del estado actual de las cinco instituciones focalizadas por la misma Secretaría de Educación Municipal de Neiva, por ello los resultados obtenidos a partir de esta propuesta de investigación contribuirán a las I.E. y la SEM Neiva, como material de apoyo en el proceso de autoevaluación institucional con el fin de que puedan establecer prioridades, tomar decisiones y adquirir responsabilidades, además de dar a conocer las políticas de inclusión educativa y por ende que las instituciones estén en capacidad de realizar planes de mejoramiento pertinentes en cuanto a la realidad institucional y la necesidad de la población en situación de discapacidad motora que atiende.

1.2. Formulación de la pregunta de Investigación

1.2.1. Pregunta de Investigación

¿Cuál es el estado de las Barreras para la Inclusión Educativa a estudiantes en condición de discapacidad motora en I.E. Públicas focalizadas por la Secretaría de Educación Municipal (SEM) – Neiva durante el año 2017?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. General

Determinar el estado de las barreras para la Inclusión Educativa a Estudiantes en Condición de Discapacidad Motora en I.E. Públicas focalizadas por la Secretaria de Educación Municipal de Neiva (SEM), durante el año 2017

1.3.2. Específicos

- Describir las barreras físicas en cuanto a la accesibilidad y uso de espacios del servicio educativo para estudiantes en condición de discapacidad motora.
- Identificar las barreras actitudinales en el contexto escolar con respecto a la inclusión educativa de los estudiantes en condición de discapacidad motora.
- Describir elementos posibilitadores y de riesgo a partir de las barreras actitudinales y las barreras físicas.

1.4. Justificación

Según lo planteado por la UNESCO (2008) el término de discapacidad motora hace referencia a trastornos muy diversos, entre los que se encuentran aquellos relacionados con alguna alteración motriz que en cierta forma supone limitaciones a la hora de enfrentar ciertas actividades de la vida cotidiana, estas alteraciones se pueden deber al mal funcionamiento del sistema muscular y al mal funcionamiento del sistema nervioso.

Teniendo en cuenta, la definición dada acerca de la discapacidad motora, la UNESCO (2008) menciona que para la atención educativa a estudiantes con esta condición, las Instituciones requieren considerar la diversidad de estos estudiantes a partir de la misión y la visión institucional, enfatizando en que se debe eliminar las barreras que obstaculicen el

desarrollo integral de la persona y generalizar el desarrollo del principio de la normalización de la vida escolar, en cuanto a la accesibilidad total y en todas las dimensiones de la vida institucional, a fin de potenciar verdadera calidad de vida.

Por lo mencionado anteriormente, esta propuesta de investigación surge con el fin de determinar el estado actual de estas barreras para el desarrollo integral de estudiantes en condición de discapacidad motora de I.E. públicas focalizadas por la Secretaría de Educación Municipal de Neiva (SEM), a partir del análisis de las condiciones de acceso e infraestructura de los centros educativos y conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que se interponen en el proceso educativo de las personas en condición de discapacidad; lo que implica que este estudio permite conocer las barreras físicas de cada institución, además de las actitudinales de los maestros con el fin de tener una idea más clara de las necesidades educativas necesarias para la atención de estudiantes en condición de discapacidad Motora.

Los resultados obtenidos a partir de esta propuesta de investigación contribuirán a las I.E. y la Secretaría de Educación Municipal de Neiva, teniendo en cuenta que no existen estudios ni informes acerca del estado actual de las cinco instituciones focalizadas por la misma SEM tal como se planteó en el problema de investigación, además la información del presente estudio podrán servir como referente para futuras investigaciones y el fortalecimiento de la línea de investigación *Currículos para la inclusión* de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

Si bien la temática de inclusión y discapacidad motora ha sido estudiada por varios autores; estos estudios han sido enfocados en su mayoría al desarrollo de guías y propuestas educativas, es decir, de material teórico, sin embargo no han propuesto material de apoyo como herramientas metodológicas que puedan ser aplicadas en las I.E. por parte de la SEM o por la misma institución y que permitan la autoevaluación y el mejoramiento de las instituciones; de esta manera las herramientas metodológicas que se diseñarán para el desarrollo de esta investigación serán novedosas, al abordar de manera contextualizada la situación de las I.E. en relación con la estructura de la institución educativa y las actitudes de actores que influyen en el proceso educativo. De igual manera, las herramientas diseñadas, podrán ser utilizadas en futuras

investigaciones por estudiantes de pregrado y posgrado de la universidad Surcolombiana, así como otras Universidades de país.

Capítulo 2. Marco Referencial

Se realiza una presentación general acerca del lugar o espacio donde se desarrolla el proceso investigativo, las diversas fuentes que dan cuenta de la evolución del tema a nivel internacional, nacional y local, así como de los referentes teóricos que muestran una realidad no vivida en las I.E. en torno al tema tratado y los conceptos más relevantes que se desglosan para ofrecer al lector una mayor comprensión; del estado de las I.E. del municipio de Neiva en cuanto a atención de las Necesidades Educativas Especiales (Discapacidad Motora) de los estudiantes se refiere.

2.1. Marco Contextual

Según la Alcaldía de Neiva, (2018), Neiva es uno de los 37 municipios y capital del departamento de Huila (Colombia). Esta ciudad yace entre la cordillera Central y Oriental, en una planicie sobre la margen oriental del río Magdalena, en el valle del mismo nombre, cruzada por el río Las Ceibas y el río del Oro. Su extensión territorial de 1533 km², su altura de 442 metros sobre el nivel del mar y su temperatura promedio de 27.7°.

Según la Alcaldía de Neiva, (2016), En el año 2015 Neiva cuenta con 37 I.E. oficiales a las cuales están adscritos 159 establecimientos educativos entre colegios y escuelas. A nivel privado cuenta con 122 establecimientos educativos que van desde el preescolar, primaria y secundaria. Según la Secretaría de Educación Municipal de Neiva en el año 2015, el número de estudiantes que asistió a las I.E. del sector público fue de 56.008 y 21.284 asistió en el sector privado para un total de 77.292 estudiantes que se encuentran dentro del sistema escolar alcanzando una cobertura mayor a la planificada, dado que se tenía una proyección a una demanda total de 74632 según la población censo DANE, lo cual indica que la población ha crecido en 2660 personas en edad escolar. En la zona urbana, estudian 71.748 estudiantes que representan el 92,83%; los 5.544 estudiantes que representan el 7,17% restante lo hacen en la zona rural.

De las 37 I.E. públicas, la Secretaria Educación Municipal de Neiva en la resolución 632 de 2.004, focalizó cinco (5) de ellas para la prestación del servicio a la población con Necesidades Educativas Especiales, las cuales son:

- La Escuela Normal Superior, ubicada en la calle 8° N. 26-20.
- El Departamental Tierra de Promisión, sede central ubicada en la calle 21 No. 1E Bis – 40.
- La institución educativa Ricardo Borrero Álvarez, está situada en la calle 5 No. 5A -61.
- La institución educativa El Limonar ubicada en la carrera 37 No.19 – 21.
- La institución educativa Ceinar, se encuentra ubicada en la calle 14 No. 1- 50.

2.2. Estado Del Arte

A continuación, se presentan algunas investigaciones a nivel Internacional, Nacional y Regional, las cuales han sido tomadas como antecedentes debido a la pertinencia de lo que allí se ha investigado.

2.2.1. Nivel Internacional

A nivel internacional, aparece el estudio comparativo denominado *La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea*, realizado López Torrijo (2009). El estudio presenta un comparado de la atención realizada a los alumnos en condición de discapacidades graves y permanentes en los seis países de la UE que presentan mayores índices de inclusión educativa (Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia).

La investigación fue realizada teniendo en cuenta como indicadores, la concepción de las necesidades educativas especiales, identificación de los déficits, alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial, marco legislativo, responsabilidad de escolarización y prestación de servicios, modelo y modalidades de escolarización, estado y funciones de los Centros Específicos de Educación Especial, currículo de la inclusión, recursos humanos, papel de las familias y financiación.

El estudio concluye a manera de retos, que es necesario clarificar y profundizar una concepción más uniforme, unívoca y completa que comprenda la totalidad de las necesidades educativas especiales y la globalidad de cada una de ellas, sólo desde una concepción más humana y pedagógica de los alumnos en condición de discapacidad, pueden generarse las actitudes que permitan alcanzar el objetivo de una educación de calidad, equitativa y para “todos y cada uno”. Además, el estudio resalta la necesidad de alcanzar una escuela realmente inclusiva, basada en el modelo curricular y que asegure la convivencia, la colaboración y la participación de todos. También llega a la certeza de que la educación inclusiva debe impregnar y orientar la organización, la planificación educativa, la distribución de los recursos y el diseño de las prácticas pedagógicas, aprovechando la autonomía de los centros educativos. Igualmente precisa el informe la pertinencia de organizar una estructura de servicios personales y materiales suficiente que asegure la prestación de los apoyos especiales que estos alumnos precisan para su completo desarrollo.

Además, es urgente, según López Torrijos (2009) mejorar la calidad de los servicios ofertados en la escuela ordinaria y liberarla de la obsesión por los resultados académicos, a fin de superar la derivación de los alumnos en condición de discapacidad a la escolarización en el modelo específico (centros o aulas). En ese sentido, la inclusión debe incidir de manera especial en la formación y en las actitudes del profesorado: la formación inicial y continua de los profesionales que atienden a alumnos en condición de discapacidades graves y permanentes debe incluir su capacitación para la atención educativa a la diversidad de todo el alumnado, porque sobre ellos descansa la responsabilidad mayor de la educación inclusiva. El estudio de López Torrijos (2009) es pertinente para el presente estudio, ya que arroja variables que inciden en el proceso de inclusión de los alumnos en condición de discapacidad.

Por otro lado, el proyecto desarrollado por Camacho & Varela (2011) titulado *Inclusión de personas con discapacidad en la educación virtual: el caso del Bachillerato a Distancia, U de G*, reseña el contexto, metodología y avance de un proyecto particular sobre la iniciativa de inclusión educativa impulsada por las acciones del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara. En materia metodológica, el proyecto se enfocó en las herramientas

TIC, a través de un grupo de bachillerato virtual con personas en condición de capacidades diferentes del CRIT de Occidente.

El estudio llega a la conclusión que, en materia de construcción de espacios de inclusión educativa, se ha avanzado poco y hay mucho por hacer, sin embargo, se encuentra en un contexto de interés en el que las autoridades educativas están dispuestas a transformar situaciones de marginación. La generación de conocimientos, estructuras, recursos tecnológicos y humanos necesarios para atender estudiantes en condición de discapacidad. Además, recomienda las TIC's como un eje potencial de apoyo para dar soporte y mediar nuevas oportunidades educativas. “Consideramos que la educación virtual constituye un medio para facilitar los procesos de inclusión educativa a estudiantes que padecen alguna discapacidad. En esta modalidad, la formación puede adecuarse a distintos estilos a través de adaptaciones tecnológicas, académicas y de gestión educativa con el fin de apoyar el proyecto del estudiante y elevar su calidad de vida con base en sus necesidades” (Camacho & Varela, 2011).

La pertinencia del estudio radica, en que se convierte en el punto de partida para reflexionar respecto a los itinerarios posibles para atender la diversidad de la demanda educativa: La generación de conocimientos, estructuras, recursos tecnológicos y humanos necesarios para atender estudiantes en condición de discapacidad, se constituyen insumos para la generación de las variables del presente estudio.

Así mismos, Echeita et al. (2009) aporta el informe sobre paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. El documento se constituye de análisis parciales procedentes de un estudio más amplio financiado por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) que consultó, a través de un cuestionario elaborado ad hoc, la opinión sobre el proceso de inclusión educativa de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas en condición de discapacidad que forman parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad).

Para llevar a cabo el estudio, los investigadores seleccionaron una muestra de 286 personas, la mayoría técnicos contratados de las organizaciones, con más de ocho años de experiencia.

Fruto de los análisis el estudio denota la existencia de diferencias significativas en la percepción del aprendizaje y en la valoración igualmente estimada del grado de participación escolar (relaciones interpersonales, trato recibido y autoestima) entre tres de los grupos de alumnos en condición de discapacidad considerados en el trabajo que aquí se presenta (alumnos en condición de discapacidad visual, auditiva o intelectual) en función de la etapa escolar.

La pertinencia para el actual estudio radica en que los datos permiten la discusión sobre algunas paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso, y que se constituyen en barreras de distinto tipo que impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con la normatividad.

2.2.2. Nivel de América Latina y Caribe

A nivel de América Latina y el Caribe, se encuentra el documento de Crosso (2014), que tomó como base el Informe “Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe”, elaborado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y presentado en alianza con el CEJIL y el Relator Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el 2009. El informe presenta datos sobre la concepción de educación inclusiva presente en marcos internacionales y nacionales, además de ejemplos de la violación del derecho de personas en condición de discapacidad y buenas prácticas.

Entre las conclusiones y recomendaciones que termina presentando se encuentran que la principal barrera de inclusión para personas en condición de discapacidad es la no superación del estigma y la discriminación; siendo este el “punto de partida para que esta población goce plenamente sus derechos, incluso el derecho a la educación, desde una perspectiva inclusiva. Para tal propósito, el reconocimiento de que las personas en condición de discapacidad no son

sujetos de caridad, sino titulares de derechos, y que no son seres incapaces, sino personas que disponen de un conjunto de capacidades para, mediante medios apropiados, desarrollarse plenamente, permite valorar a la población en condición de discapacidad como parte integrante del mundo, con posibilidades de aportar a su propio desarrollo y el de su comunidad”.

El documento es fundamental para el presente estudio, ya que enuncia argumentos que soportan los motivantes para establecer el estado actual de las barreras en instituciones de la ciudad de Neiva, estos son: la disponibilidad y el acceso no garantizan el disfrute pleno del derecho a la educación. Incluyendo a personas con deficiencias en sistemas educativos precarios no promueve la superación de la exclusión.

Otro estudio es el de Mella (2013) referente a la percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes en condición de discapacidad en la Universidad de Chile. El informe parte de reconocer que “facilitar el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad a la educación superior es una demanda fundamental en la promoción de la igualdad de oportunidades al sistema educativo”. El objetivo central del estudio radica en avanzar en el conocimiento de la población estudiantil en condición de discapacidad, identificando la percepción que tienen de los facilitadores y barreras que han influido en su ingreso y permanencia. Se trata de un estudio descriptivo, exploratorio y transversal, con un enfoque cualitativo preferentemente se da cuenta de esta realidad que indica los apoyos de docentes, compañeros, familia y de sus propios rasgos de personalidad como principales facilitadores y de barreras comunicacionales y pedagógicas entre otros.

La principal conclusión de Mella (2013), respecto al ingreso a la Universidad de Chile, es la importancia de ampliar la admisión especial a diversas carreras, para que los estudiantes no deban limitar su elección profesional sólo a ciertas áreas del conocimiento ignorando sus reales intereses y vocación.

Otra conclusión pertinente de resaltar es aquella que indica que las barreras del tipo pedagógicas y comunicacionales están relacionadas con la incapacidad de los docentes para identificar a los estudiantes en condición de discapacidad en su clase. Agrega el estudio, que los

docentes no poseen conocimiento sobre discapacidad, además las clases que se imparten no se encuentran bajos los parámetros de diseño universal.

En relación con lo que en el presente estudio se ha denominado barreras actitudinales, el estudio de Mella (2013), concluye que la sensibilización y concientización son relevantes, pues muchas de las barreras son producto de la falta de información sobre la discapacidad. En estas variables radica la pertinencia del documento.

También se ubica el documento denominado ÍNDICE DE INCLUSIÓN Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw (2000), traducido por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). El estudio trata de un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. En este estudio el objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. Por ello el proceso de utilización del Índice es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo, así el material anima a los docentes y otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

El Índice de Booth et al. (2000) constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Proceso que implica una serie de fases de desarrollo de las escuelas, inicia con la constitución de un grupo de coordinación, que trabaja junto con el personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias en el análisis de todos los aspectos de la escuela, identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, y definiendo las prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los avances. La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, que han de ser analizadas en profundidad para identificar la situación actual de las escuelas, así como sus posibilidades para avanzar hacia una mayor inclusión.

2.2.3. Nivel nacional

A nivel nacional, un estudio pertinente de referenciar es el estudio de Vargas, Ramos, Cristancho & Parra. (2011) presentado en el informe denominado *La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una Universidad más inclusiva*. La investigación tiene como objetivo identificar las diversas barreras que enfrentan los estudiantes en condición de discapacidad de la Universidad Manuela Beltrán (UMB) y que afectan de manera significativa su desempeño ocupacional y sus posibilidades de desarrollo y plena participación en el contexto universitario y social.

El estudio de tipo cualitativo - descriptivo se realizó a partir de tres grupos focales. El análisis de la información empleó cuatro categorías: Barreras Actitudinales, Barreras Físicas, Metodologías de Enseñanza y Acceso a la Información y Formación Docente.

Las conclusiones de la investigación indican que la UMB se encuentra construyendo la política para los estudiantes en condición de discapacidad, al tiempo que realiza adecuaciones en la infraestructura física y en el acceso a la información, además de ofrecer facilidades en el ingreso a los diferentes programas académicos; aun así, no cuenta con acciones que brinden a corto, mediano y largo plazo la permanencia y le permitan a los estudiantes en condición de discapacidad acceder a una educación de calidad y con igualdad de oportunidades.

Es acogido también por el presente estudio a nivel de Colombia, el documento denominado *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia* de Lozano & Martínez (2014). El informe hace un análisis respecto a la educación inclusiva de las personas en condición de discapacidad y refleja la importancia decisiva que juega en la actualidad la educación y por consiguiente la igualdad de oportunidades para todos y todas. Así mismo, se enfoca en las responsabilidades de los docentes, en relación con la formación y desarrollo profesional sobre la educación hacia las personas en condición de discapacidad, pues la mayoría de ellos no se sienten capacitados para educar a este grupo poblacional. En cuanto al rol social de la escuela, es claro en identificar los factores que deben ser tenidos en cuenta para superar barreras de inclusión, estos son: infraestructura y pedagogía.

Dentro de las conclusiones fundamentales del análisis cabe destacar el llamado que realiza a las autoridades educativas y los maestros, para que tengan en cuenta que “las personas con discapacidad requieren igualmente una formación para la vida, en competencias laborales y ciudadanas que les permitan desarrollar su propio proyecto de vida en igualdad de condiciones y con sistemas educativos con altos estándares de calidad” (p.53). También resalta que desde que se implementan las políticas de inclusión en el país...

...su implementación presenta grandes dificultades, estas, se pueden observar desde la infraestructura de las I.E., las cuales no presentan las adecuaciones físicas para los niños con limitaciones motrices, además, no existen las herramientas tecnológicas que permitan a niños en condición de discapacidades auditivas, visuales o cualquier otra dificultad para acceder al conocimiento, a igual nivel de sus compañeros. Así mismo al generar el proceso de inclusión de las personas con discapacidad, se debe fomentar la cultura del respeto a la diferencia, infortunadamente en las escuelas, es muy poco lo que los niños y jóvenes saben acerca de este tema y esto crea barreras negativas para las personas con discapacidad a la hora de la educación inclusiva. (p.53).

De manera implícita el documento hace mención de las condiciones en que se encuentran las barreras en el contexto educativo colombiano, lo que fortalece los planteamientos centrales del presente estudio: barreras actitudinales, físicas y comunicativas.

En cuanto al departamento del Huila, Gallo & Castañeda (2016) hacen un *análisis de los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en I.E. públicas del centro del Huila*. El estudio considera pertinente interrogarse sobre ¿cómo se están implementando las políticas de inclusión en las I.E. públicas del centro del Huila? Planteamiento que constituyó la base del presente trabajo.

El documento concluye, que las I.E. públicas del centro del Huila realizan un gran esfuerzo para brindar a los niños en condición de discapacidad una oportunidad de acceder a la educación formal. En general, el conocimiento de la legislación es amplio y suficiente en la mayoría de los funcionarios, salvo en los de las secretarías. Aun así, existen diferencias en la manera cómo perciben los procesos de inclusión entre funcionarios de rectorías, secretarías y

coordinaciones y los docentes directores de curso, de apoyo y de asignaturas. Los primeros están a favor y sienten que tales procesos pueden ayudar a los estudiantes en su socialización, mientras que los segundos manifiestan abiertamente su inconformidad con el proceso de inclusión, y su argumento casi siempre se refiere a las dificultades que el proceso representa, tanto para ellos en su rol docente como para los propios niños.

Según el informe, las principales dificultades que enfrentan los procesos de inclusión son de índole económico y de formación, es decir, que la correcta implementación de un proceso de inclusión va mucho más allá de admitir al niño en la institución y llevarlo al aula de clase cada día; el proceso pasa por la adecuación de la infraestructura de la institución que garantice la seguridad y accesibilidad. Las I.E. no cumplen con las normas técnicas para garantizar la seguridad de sus integrantes sin discapacidad, lo que implica un grave riesgo para su integridad física y psicológica. De otro lado, el apoyo de las familias es escaso, sumada la escasa o inexistente capacitación de los docentes, salvo los de apoyo, ocasiona dificultades de diferente índole, dependiendo del tipo de discapacidad que trabajen.

Los hallazgos de Gallo & Castañeda (2016) fortalecen el contexto en el que se desarrollan los procesos de inclusión educativa en el departamento del Huila, dejan entrever el panorama de las barreras que enfrentan los educandos.

A nivel de Neiva, se acerca al planteamiento y objetivos del presente estudio, el informe de investigación *Una mirada a la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad en el municipio de Neiva* consignado en el capítulo 7 del libro *Inclusión: Reto Educativo y Social*. Amaya (2016), concibe la inclusión educativa como una respuesta que surge de la exigencia normativa y de las diversas posturas y declaraciones de la sociedad con relación al reconocimiento de la diversidad.

El documento que se enfoca en los procesos que se vienen adelantado en materia de garantizar la inclusión de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales al sector educativo del departamento del Huila, concluye que:

- Se requiere de un trabajo mancomunado de entes gubernamentales, I.E. y sociedad, en el que la garantía del derecho a la educación necesariamente trascienda del plano discursivo, y encamine acciones puntuales que permitan atender la demanda de la población en cuanto a sus necesidades educativas.
- Aunque se registra un avance importante en la accesibilidad en el municipio, es evidente que el proceso de inclusión educativa en el departamento, especialmente en el municipio de Neiva, aún se da desde la atención de la población en situación de discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales.
- La inclusión educativa no se refiere exclusivamente a la población en condición de discapacidad, sino que parte del marco educativo y social la diversidad y la interculturalidad.
- Las instituciones escolares deben continuar avanzando en el proceso de inclusión educativa, desde la comprensión de los contextos y de los sujetos que permita eliminar las barreras de distinto tipo que restringen el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el contexto académico.

El panorama municipal en materia de inclusión presentado por Amaya (2016), funciona como punto de partida para esbozar la situación que afrontan los estudiantes en condición de discapacidad en las instituciones de Neiva. Además, fortalece las motivaciones que existen para identificar el estado actual de las barreras en instituciones de la ciudad que se han acogido a la legislación especial.

Por las anteriores razones, se define en éste apartado la limitación física y no motora, porque lejos de ser un concepto, es una realidad vívida para estudiantes de educación inicial, básica y secundaria en condición de discapacidad motora, donde se evidencia fácilmente las dificultades para acceder a una educación inclusiva en la zona urbana, que podría esperarse en la zonas rurales, si los involucrados que se mencionan a continuación y que son los responsables visibles y de mostrar a la sociedad, sólo muestran cumplimiento de leyes en papel, pero que en este trabajo se puede descartar como una realidad.

LIMITACIÓN FÍSICA: Orientación y capacitación a la comunidad educativa según el tipo de lesión neuromuscular y severidad en el estudiante. El compromiso para desarrollar el proyecto es de todos los actores de la sociedad, encabezado por el Ministerio de protección social, Ministerio de Educación, Gobernación, Alcaldías, Secretarías de Salud Municipal y Departamental, Educación, ICBF, SENA, Personerías, Defensoría del pueblo, Juzgados de familias, Procuraduría de familia, y ONG, entre otras. (Secretaria de Educación del Huila)

2.3. Marco Conceptual

2.3.1. Inclusión Educativa

Considerando que “*Toda Persona Tiene Derecho a la Educación*”, la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990), considera que cada persona, niño, joven o adulto, deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, las cuales incluyen herramientas esenciales para el aprendizaje, como la lectura y la escritura, la expresión oral, entre otras; así como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo y continuar aprendiendo. Esta Declaración también menciona que la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje varía según el contexto e inevitablemente del tiempo.

La UNESCO (2009) también considera que la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Así mismo menciona que como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. Además, menciona que el principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en junio de 1994 donde se examinaron los cambios fundamentales en las políticas que se necesitaban para promover el planteamiento de la

educación inclusiva, con lo que se posibilitaría que las escuelas atendieran a todos los niños y, en particular, a aquellos con necesidades educativas especiales.

Según El Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010) en el documento titulado “*Discapacidad motriz: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*” consideran que la inclusión es un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. El instructor debe aplicar este concepto en el aula y la escuela, en el que el aula constituye un espacio de comunicación, relaciones e intercambio de experiencias entre alumnos e instructores, en el que todos los participantes se benefician de la diversidad de ideas, gustos, intereses, habilidades y necesidades de todos los alumnos, al igual que de la variedad de experiencias de aprendizaje que el instructor utiliza para propiciar la autonomía y promover la creación de relaciones afectivas que favorecen un clima de trabajo estimulante.

En este sentido el MEN (2012) menciona que Colombia se ha comprometió con garantizar el derecho a la educación, acogiendo cada una de las políticas y normas consensuadas durante La Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990), lo que implica centrar sus objetivos en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, resaltando que en el 2006, durante la Convención sobre los derechos de las personas en condición de discapacidad y su Protocolo Facultativo (MEN, 2012), surge un cambio en la perspectiva política y social para abordar las competencias sobre *Discapacidad* y su atención, reenfoicándola desde los Derechos Humanos; y finalmente, en el 2008, adopta la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, Suiza), denominada: Educación inclusiva, el camino hacia el futuro.

2.3.2. Discapacidad

De manera general Trujillo y Cayo (2007) consideran que para definir la discapacidad, es necesario antes hacer una diferenciación entre *la deficiencia* y *la discapacidad*, la primera hace referencia a la pérdida de todo o parte de un miembro, o tener una limitación en un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo y la segunda hace referencia a la desventaja o restricción de

actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen deficiencias, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. Esta diferenciación representa de gran importancia al punto que es considerada como criterios para la calificación integral de invalidez según el Artículo 3 del Decreto 692 de 1995, Por el cual se adopta el Manual Único para la Calificación de la Invalidez.

En concordancia con lo mencionado anteriormente, Diniz, Barbosa, y Dos Santos (2009) proponen que hay por lo menos dos maneras de comprender la discapacidad. La primera se entiende como una manifestación de la diversidad humana. Pero son las barreras sociales que, al ignorar los cuerpos con deficiencias, provocan la experiencia de la desigualdad; ya la segunda forma de entender la discapacidad sostiene que ella es una desventaja natural, debiendo concentrar los esfuerzos en reparar las deficiencias, a fin de garantizar que todas las personas tengan un estándar de funcionamiento típico a la especie. En este movimiento interpretativo, las deficiencias son clasificadas como indeseables y no simplemente como una expresión neutra de la diversidad humana, tal como se debe entender la diversidad racial, generacional o de género. Por esto, el cuerpo con deficiencias se debe someter a la metamorfosis para la normalidad, sea por la rehabilitación, por la genética o por las prácticas educacionales.

Durante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (ONU, 2006) se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. En este sentido la discapacidad es un término que abarca las deficiencias o problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad o dificultades para ejecutar acciones o tareas y las restricciones o problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (ONU, s.f).

De acuerdo con la OMS (2001) La discapacidad es reconocida como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia), de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano, incluyendo la limitación en las actividades y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de esta interacción con una “condición de salud” y sus “factores ambientales y personales”. Además, abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales).

Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud, OPS (2009), citado por De La Torre & De Jesús (2014), entiende la discapacidad como el conjunto de “deficiencias en las funciones y en las estructuras corporales, limitaciones en la actividad (capacidad) y restricciones en la participación (desempeño)”. Estas características, indican “aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (ambientales y personales). Desde esta perspectiva la discapacidad es el resultado de la interacción del funcionamiento de una persona y el ambiente, siempre relacionado con una condición de salud” (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud establecida por la...

...Según Moreno, Barrero, Marín & Martínez (2009), existen diferentes modelos para comprender la discapacidad. El modelo individual que identifica las causas del problema como resultado de limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas que se asume proviene de la discapacidad. Modelo social, se reconoce las falencias de la sociedad para ofrecer servicios apropiados y asegurar que las necesidades de las personas en condición de discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (p, 10).

La Asamblea General de las Naciones Unidas (2006) establece que el término discapacidad hace referencia a las personas con 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; esta

definición es tomada para Colombia en la ley 1346 de 2009, por la cual se adopta La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Es de mencionar que según lo planteado por la OMS (2011) la discapacidad es una cuestión de derechos humanos debido a las siguientes razones:

- Las personas en condición de discapacidad sufren de desigualdad; por ejemplo, cuando se les niega igualdad de acceso a la atención de salud, empleo, educación o participación política a causa de su discapacidad.
- Las personas en condición de discapacidad están sujetas a que se viole su dignidad; por ejemplo, cuando son objeto de violencia, abuso, prejuicios o falta de respeto a causa de su discapacidad.
- A algunas personas en condición de discapacidad se les niega la autonomía; por ejemplo, cuando se las somete a una esterilización involuntaria, cuando se las interna en instituciones contra su voluntad, o cuando se las considera incapaces desde el punto de vista legal a causa de su discapacidad.

2.3.3. Estudiante con Discapacidad

Cabe resaltar que en Colombia se define a “estudiante con discapacidad” a aquella persona que se encuentra matriculada en una institución de educación y que presenta dificultades a mediano y largo plazo, que se refleja en el desempeño dentro del contexto escolar y le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que puede presentar dicho entorno.

La discapacidad puede ser de tipo intelectual, mental psicosocial, sensorial auditiva, sensorial visual, sordoceguera, sensorial voz y habla, física o de movilidad, trastorno del espectro autista, sistémica y múltiple discapacidad (Ley 1618, 2013).

El MEN cuenta con una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible

para la toma de decisiones, llamada SIMAT, allí se registran las categorías de discapacidad, talentos y capacidades excepcionales.

Tabla 1.

Categorías matrícula: discapacidad, capacidades y talentos excepcionales anexo 6A y 5A del SIMAT

Cód. SIMAT	Tipo Discapacidad
03	SV-baja visión
04	SV-ceguera
07	Trastorno del espectro autista
08	Di-cognitivo
10	Múltiple discapacidad
11	Otra discapacidad
12	SA-usuario de LSC
13	SA-usuario de castellano
14	Sordoceguera
15	Limitación física (movilidad)
17	Sistémica
18	Psicosocial
19	Voz y habla
99	No aplica
	<u>Capacidades Excepcionales</u>
1	Capacidades excepcionales
2	Talento científico
3	Talento tecnológico
4	Talento subjetivo/artístico
5	Talento atlético/deportivo
6	Doble excepcionalidad
9	No aplica

Nota. Cód.= Código, SV= sensorial visual, SA= sensorial auditiva, LSC= Lengua de Señas Colombiana. (MEN, 2015)

2.3.3.1. Discapacidad Motora

En Colombia, el MEN (2006) menciona que el término de discapacidad motora suele emplearse como una denominación global que reúne trastornos muy diversos, entre los que se encuentran aquellos relacionados con alguna alteración motriz, debidas al:

- Mal funcionamiento del sistema óseo, incluyen malformaciones que afectan a los huesos y a las articulaciones, tanto de origen congénito, artrogriposis y agenesias, o pueden ser adquiridas como reumatismos infantiles y traumatismos.
- Mal funcionamiento muscular y/o nervioso y que en cierta forma supone limitaciones a la hora de enfrentar ciertas actividades de la vida cotidiana; son alteraciones de la musculatura esquelética, de origen congénito y caracterizadas por un debilitamiento y degeneración progresiva de los músculos voluntarios.
- Mal funcionamiento del sistema nervioso puede estar lesionada la médula espinal debido a traumatismos, tumores o malformaciones congénitas que provocan parálisis más o menos severas según el nivel de médula afectada. Otras son debidas a procesos infecciosos por virus (poliomielitis anterior aguda) o a malformaciones congénitas producidas en el embrión en el período formativo de la columna vertebral y médula.

El MEN (2006), también menciona que cuando la discapacidad motora es producto de una lesión a nivel cerebral (antes de los tres años de edad) se denominan parálisis cerebral infantil (PCI); siendo ésta la causa más frecuente de discapacidad motora, así como las producidas por lesiones cerebrales debido a traumatismos craneoencefálicos y tumores que se dan en edades posteriores. Por otra parte, el Ministerio de Educación de Chile (2006) define la discapacidad Motora como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras que son de todo tipo y no dependen únicamente de las características físicas o biológicas del niño o niña, sino que se trata más bien de una condición que emerge producto de la interacción de esta dificultad personal con un contexto ambiental desfavorable.

Según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010), el daño cerebral interfiere con la motricidad; estos daños, se clasifican de acuerdo con la etapa en que se presentan:

- Prenatales o antes del nacimiento. Incluyen malformaciones con las que nacen los bebés (por convulsiones maternas). Ocurren cuando la sangre de la madre es diferente a la

sangre del bebé; también por la exposición a la radiación o a sustancias tóxicas, restricción del crecimiento en la etapa de formación del bebé, infecciones o presión alta durante el embarazo o embarazo múltiple (gemelos, trillizos, etcétera).

- Perinatales o durante el nacimiento. Ejemplos: nacimiento prematuro (antes de las 32 semanas de embarazo), falta de oxígeno (asfixia o hipoxia neonatal), mala posición del bebé, infecciones en el sistema nervioso central o hemorragia cerebral.
- Posnatales. Se debe principalmente a golpes en la cabeza, convulsiones, toxinas e infecciones virales o bacterianas que afectan el sistema nervioso central.
- La discapacidad motriz constituye una alteración de la capacidad del movimiento que afecta, en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, y que limita a la persona en su desarrollo personal y social y según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010) ocurre cuando hay alteración en músculos, huesos o articulaciones, o bien, cuando hay daño en el cerebro que afecta el área motriz y que le impide a la persona moverse de forma adecuada o realizar movimientos finos con precisión y se clasifica
- Trastornos físicos periféricos. Afectan huesos, articulaciones, extremidades y músculos. Se presentan desde el nacimiento (por ejemplo, algunas malformaciones de los huesos), o bien, son consecuencias de enfermedades en la infancia (como la tuberculosis ósea articular). Algunos accidentes o lesiones en la espalda dañan la médula espinal e interrumpen la comunicación de las extremidades (brazos y piernas) hacia el cerebro y viceversa.
- Trastornos neurológicos. Significan el daño originado en el área del cerebro (corteza motora cerebral) encargada de procesar y enviar la información de movimiento al resto del cuerpo. Origina dificultades en el movimiento, y en el uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo. Los más comunes son la parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores localizados en el cerebro.

2.3.3.2. Discapacidad Motora en el Sistema Educativo

Por otra parte, para establecer la clase de respuesta educativa frente a la discapacidad motora, es pertinente considerar las características funcionales de discapacidad. Soro (1994) propone las siguientes:

Alumnos en condición de discapacidad motora con inteligencia normal: Son alumnos que siguen el currículum ordinario pero que necesitan de medios especiales materiales, de instrumentos para el acceso alternativo a este currículum y/o requieren la omisión de determinados contenidos curriculares.

Alumnos en condición de discapacidad motora y retraso mental moderado o discapacidad sensorial asociada (plurideficiencia): Son alumnos que siguen una programación que incluye los núcleos fundamentales del currículum ordinario pero que presentan un ritmo de aprendizaje lento, requieren actuaciones educativas diferentes de las habituales, y necesitan disponer de medios específicos materiales, e instrumentos para el acceso alternativo a este currículum.

Alumnos en condición de discapacidad motora y retraso mental grave y/o discapacidad sensorial asociada (plurideficiencia). Son alumnos que siguen un currículum relativamente alejado del ordinario. Los contenidos están referidos, principalmente, a los hábitos de autonomía personal, a la comunicación, especialmente con medios técnicos y estrategias alternativos, y a las habilidades pre ocupacionales. En algunos casos la respuesta educativa va dirigida a resolver las funciones personales de la vida diaria y a garantizar un entorno de calidad, tanto del alumno como de las personas que lo rodean.

Cabe destacar que en la decisión del tipo de escolarización que debe recibir un alumno en condición de discapacidad motora, también se debe considerar las múltiples variables del centro escolar, la disponibilidad de ayudas técnicas, la preparación de los profesionales, la opinión de la familia, con el objetivo de establecer el entorno educativo más favorable, y lo más importante se debe asegurar que el estudiante recibirá la educación adecuada a sus discapacidad, o que su discapacidad no será una barrera para su aprendizaje en esa I.E.

En el SIMAT definen para la discapacidad motora, la limitación física (movilidad) a estudiantes que presentan en forma permanente debilidad muscular, pérdida o ausencia de alguna parte de su cuerpo, alteraciones articulares o presencia de movimientos involuntarios. Los estudiantes con esta condición presentan dificultad de diferentes grados para caminar o desplazarse, cambiar o mantener posiciones del cuerpo, llevar, manipular o transportar objetos y realizar actividades de cuidado personal, o del hogar en el desarrollo de sus actividades cotidianas, entre otras.

2.4. Barreras en el sistema educativo

Booth *et al.* (2000) definen las Barreras como las dificultades que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan y limitan su participación); de otra manera Booth *et al.* (2000) relacionan la inclusión educativa con las barreras al afirmar que la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas en condición de discapacidad a las escuelas, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación que se dan debido a que no se tienen en cuenta sus diferencias (Grupos sociales, etnias y culturas) en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que no forman parte de la cultura escolar, lo cual conduce a la exclusión y discriminación.

Estas barreras según el MEN (2006) surgen cuando las necesidades Educativas no son satisfechas y se denominan de acuerdo con la 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- como “cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad”. Las barreras según la misma Ley 1618 en el numeral 5 del Artículo 2 en:

- a) Actitudinales: Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las

personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad.

- b) Comunicativas: Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas en condición de discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.
- c) Físicas: Aquellos obstáculos materiales, tangibles o construidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas en condición de discapacidad.

2.3.4. Barreras Físicas

Aquellos obstáculos materiales, tangibles o construidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas en condición de discapacidad. Entre estos, el Ministerio de Educación (2006) considera que estas barreras se pueden clasificar en accesibilidad, rol del docente y adaptaciones curriculares, mobiliario adaptado y material didáctico, así:

2.3.4.1. Desplazamiento a la Institución

Según lo planteado por Ríos (2013) Colombia se caracteriza por ser uno de los escenarios en el que se encuentra mayores dificultades al momento de querer acceder a un lugar ya sea público, o inclusive en la calle. El acceso a las personas en condición de discapacidades físicas ha sido prácticamente restringido, empezando con baños públicos, transporte, y entradas a diferentes lugares por causa de su modelo arquitectónico. En el caso de los estudiantes con estas características se han visto limitados mayormente, las escaleras, los pupitres, los baños, el acceso de las puertas para un lugar y otro ha ocasionado que los estudiantes deserten de las instituciones no por causa de la temática abordada o de comportamientos recibidos, sino por conflicto con el desarrollo social por causa del impedimento causado por las barreras físicas de los

establecimientos. Los indicadores en el desplazamiento de la institución son la llegada y el acceso que tienen los estudiantes con discapacidad motora.

2.3.4.2. Utilización de las dependencias de la I.E.

Desde el momento en que el estudiante acude a la institución educativa surge la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas en la edificación. Se entiende como tales barreras las que se encuentran en la institución: escalones, peldaños, pasillos y puertas estrechas, servicios sanitarios reducidos o no adaptados. Esto incide principalmente en la propia intervención educativa ya que, de no cumplirse este primer requisito, el estudiante no podrá acceder a las distintas dependencias, ni por supuesto a la propia institución (MEN, 2006). Para satisfacer esta necesidad, la institución Educativa debe considerar los siguientes indicadores:

- **Interior del centro.** Las dimensiones de la Institución Educativa deben permitir el desplazamiento a los estudiantes en condición de discapacidad motora.
- **Zonas administrativas.** Las zonas y mostradores de administración, las puertas interiores y los pasillos deben ser accesibles, es decir, contar con los accesorios y dimensiones que faciliten su utilización
- **Escaleras, rampas y ascensores.** Las escaleras, rampas y ascensores tienen que atenerse a la normativa vigente en cuanto a pasamanos, pendiente y dimensiones mínimas.

2.3.4.3. Mobiliario adaptado

Una vez que la institución educativa ha suprimido o disminuido las barreras arquitectónicas y el estudiante puede movilizarse por sí mismo, independientemente de la ayuda técnica que necesite en sus desplazamientos, se deben analizar los obstáculos que puede tener para permanecer en el aula. De aquí surgirá la necesidad de adaptar mobiliario escolar adecuado (si es necesario) para cada estudiante, ya que no sirven modelos estándar. Hay que estudiar las necesidades de cada estudiante. La primera necesidad en el aula del estudiante, que se le dificulte el desplazamiento autónomo, es realizar el traslado de la silla de ruedas a una silla escolar adaptada. No es aconsejable que permanezca en el aula en la misma silla de ruedas porque la

postura en ella no suele permitir una buena interacción con el maestro, compañeros y material escolar. Las distintas adaptaciones de sillas y mesas, así como la necesidad de aditamentos deben ser valoradas y orientadas por el fisioterapeuta y terapeuta ocupacional como apoyo a la atención educativa. Según Salvador et al (2011) el mobiliario adaptado se puede analizar desde los siguientes indicadores:

- **Dimensiones generales y organización:** Las dimensiones y la ordenación de los elementos dentro de las dependencias del edificio deben permitir el desplazamiento, cómodo y seguro, de una persona con movilidad reducida
- **Baños:** La Institución Educativa debe contar con baños adaptados
- **Interior de las aulas:** Las dimensiones y la distribución del mobiliario en las aulas deben permitir la movilidad de una persona que utilice ayudas técnicas para su desplazamiento.

2.3.4.4. Material Didáctico

Resueltas las necesidades de accesibilidad y posicionamiento del estudiante en el aula, el siguiente paso es determinar las posibilidades funcionales en el “uso de las manos”. De acuerdo con el tipo de discapacidad y/o de lesión, la actividad voluntaria manipulativa es diferente. De aquí surge la necesidad de adaptar los diferentes tipos de material didáctico para los estudiantes que no utilizan sus miembros superiores, los que presentan incoordinación o torpeza y los que pueden coger los objetos, pero con una pinza atípica (MEN, 2006)

En este caso, de acuerdo con Soro (1994) es importante considerar condiciones prioritarias como:

- **La manipulación:** Cuando el alumno tiene dificultades en manipular objetos, asir un lápiz o pasar las páginas de un libro. Es importante diseñar y aplicar procedimientos prácticos y cíclicos para conseguir que el alumno realice las tareas motrices con la misma precisión y tiempo que los demás: actividades gráficas de dibujo o escritura, el uso de lápices adaptados con ordenadores dotados de programas de juegos, dibujo y texto, u otros

instrumentos. Por lo anterior, el indicador en la manipulación son los equipos de orientación.

- El control de la postura: Una buena postura física del alumno en condiciones de sedestación, bipedestación y desplazamiento, es importante para prevenir malformaciones óseas, evitar cansancio muscular, y por ende mejora la percepción y realización de las labores educativas. “Para garantizar el beneficio del control de la postura y evitar que éste no interfiera en la calidad de las tareas escolares el profesional de la educación necesitará la colaboración de fisioterapeutas o terapeutas ocupacionales expertos. En ocasiones el control postural se puede mejorar a través de técnicas de autocontrol que aprende la persona, en otras se ha de modificar el mobiliario o los instrumentos que han de usar” (Soro, 1994). Por lo anterior, el indicador en el control de la postura es educativa especial.

2.3.5. Barreras Actitudinales

Estas se presentan como actitudes experienciales e involuntarias, primero; los docentes deben adaptarse a una nueva forma de enseñar, esto porque su forma tradicional pueda que no sea la apropiada para el nuevo miembro del aula, y luego las expectativas de aprendizaje pueden ser muy inferiores a las que realmente en la mayoría de los casos desarrolla el estudiante en condición de discapacidad, así mismo lo viven no solamente los estudiantes es condición de discapacidad sino sus familias.

Las barreras actitudinales corresponden a actitudes poco favorables para la inclusión. Tales actitudes están relacionadas con los prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas que tiene cada sujeto, en este caso los docentes sobre las personas en condición de discapacidad, según Gitlow (2001) citado por Mella (2016). Es decir, conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios como la educación y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad. Además, Agudelo et

al, (2008) establece que las actitudes son manifestaciones del comportamiento como consecuencia de ideas, creencias o percepciones que se tienen frente a algo.

Las principales barreras actitudinales que enfrentan los estudiantes en condición de discapacidad son “la indiferencia que se evidencia en la poca colaboración que se le presta a los estudiantes con discapacidad especialmente por parte de los compañeros, el rechazo y la discriminación que se dan por la falta de conocimiento sobre la discapacidad y cómo actuar frente a ella” (Vargas et al., 2011, p.41). En relación con el docente, la actitud del profesor hacia la inclusión educativa está condicionada según Granada, Pomés & Sanhueza Henríquez, S. (2013) por:

La experiencia de los docentes: la experiencia de los docentes puede influir en dos sentidos. La primera en cuanto a la cantidad de años de trabajo que un profesor tiene y la segunda en relación con experiencias previas vinculadas a las prácticas inclusivas.

El tiempo y recursos de apoyo: el tiempo disponible para enfrentar la inclusión educativa está referido a la posibilidad de contar con un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa como planificar, coordinar y colaborar, se consideran las adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La formación docente y capacitación: Es sin duda importante que los profesores tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Y, por otra parte, que cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes.

Así, las I.E. al tener poca información sobre el conducto regular que se debe seguir para la atención de la población en condición de discapacidad, se autoinforma y de esa manera autónoma toma las decisiones y acciones pedagógicas que subjetivamente considera las más apropiadas.

Se ve la necesidad de una educación inclusiva con políticas que sustenten sus bases en la garantía de los derechos humanos y en el marco de una educación sin discriminación, un espacio donde todos los niños y niñas aprendan juntos, sin importar sus condiciones personales, culturales o sociales (Rosero, D y Jaramillo A. (2012). Pág. 13)

Sin embargo, no se puede decir que al tener juntos a los niños y niñas en condición de discapacidad, el docente deberá enseñar de la misma manera a todos por igual, o en su defecto evaluar los aprendizajes de manera generalizada, esto en la forma práctica, empero, en la forma del sentir y el actuar frente a ellos, también varía, no quiere decir esto, que porque un estudiante no pueda caminar no pueda pensar, el docente le diezme de manera deliberada la carga laboral académica, esta actitud, podría ser expuesta como discriminación.

Por otro lado, algunos autores como Granada, Pomés & Sanhueza, (2013) sugieren que la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa facilita la implementación o se constituye en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado. Plancarte, (2010) sugiere que el papel de los agentes educativos es a través de sus prácticas hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes en la mayoría de los sistemas educacionales. Además, Acosta & Arráez, (2014) indican que a pesar de que en muchos países se avanzan en la normatividad acerca de la inclusión educativa, la realidad a nivel local es muy diferente, puesto que en los docentes el principio de diversidad en muchas ocasiones genera preocupación al no saber cómo responder

Además, Boer, Pijl & Minnaert (citado de Granada, Pomés & Sanhueza, 2013) plantean que muchas investigaciones establecen que los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva, por lo cual una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Además, Tsakiridou y Polyzopoulou (2014) señalan que estudios previos sobre la actitud de los profesores con respecto a la inclusión, han concluido que la efectividad de cualquier método de inclusión depende de la actitud positiva que los docentes deben desarrollar hacia las prácticas inclusivas.

2.3.5.1. Emocionales

La actitud que presentan las personas que interactúan con los estudiantes con discapacidad pueden en su momento marcar pautas para que él realmente se sienta incluido dentro de una institución Educativa, es así como, los docentes como la línea de autoridad que continua después de la familia, son el referente emocional que tendrán los estudiantes en condición de discapacidad motora, para desarrollar los potenciales cognitivos dentro de las aulas y demás espacios.

Del mismo modo, que se pretende con la I.E., naturalizar el comportamiento o las actitudes discriminatorias frente a la atención que se le ofrece a los estudiantes en condición de discapacidad, se toma como referente las emociones de los docentes, pues son ellos los que interactúan la mayor parte del tiempo con los estudiantes, claro que estos temores no serán fácilmente disipados si las condiciones físicas no corresponden a las deseados o esperadas para subsanar todas las barreras en la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el departamento. Agudelo *et al*, (2008) señalan que las actitudes neutras o desfavorables en los sentimientos hacia la inclusión, se debe principalmente a la indignación, fracaso, impotencia y deseos de desistir, como consecuencia de la inconformidad de los docentes por el número elevado de estudiantes por grupo, que incluyen a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

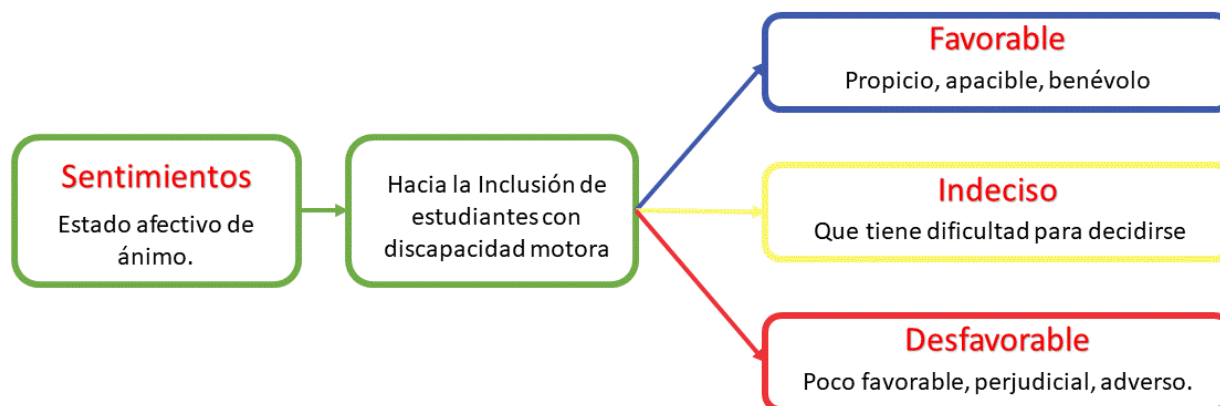


Figura 1. Definición de los sentimientos favorables, indecisos y desfavorables.

Fuente: dle.rae.es

Cada vez que una persona, un grupo o una sociedad en general se enfrente a situaciones inesperadas o de poco conocimiento, “esto puede hacer que sientan incertidumbre, preocupación e incluso desagrado. No saber qué hacer, qué decir o cómo reaccionará la otra persona a menudo genera torpeza y frustración” (Arias, Arriagada, Gavia, Lillo y Yáñez 2005, p.36), y son precisamente esas emociones, las que deben ser trabajadas de manera bidireccional, no sólo, con la concepción que deben ser trabajadas en los estudiantes sino, en los docentes en primer lugar, puesto que, son éstos los orientadores de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento, por ello un indicador que representa las emociones, son los sentimientos que tienen los profesores hacia los estudiantes con discapacidad motora. En la figura 1, donde se presentan la definición de los sentimientos favorables, indecisos y desfavorables.

2.3.5.2. Cognoscitivas

Las barreras actitudinales, van más allá del querer aprender o estar en comunidad, si bien es cierto que en ocasiones los padres anhelan que sus hijos vayan al colegio y aprendan, también se debe ser realista y comprender que los estudiantes con discapacidad motora presentan en su mayoría fuertes cuadros médicos de disfunciones cerebrales y son en su mayoría las razones la condición de los estudiantes.

En muchos casos estos/as estudiantes tienen frecuentes ausencias a clases por distintas razones, ya sea por hospitalizaciones, controles médicos, asistencia a programas de rehabilitación en instituciones especializadas, etc. Por lo tanto, tienen dificultades para seguir el currículo regular, teniendo como consecuencia retraso pedagógico y dificultades en el aprendizaje. (Guzmán, 2016, p. 13)

Por lo anterior, se puede evidenciar las dificultades o las barreras cognoscitivas llegan desde lo físico o actitudinal desde la disposición del estudiante, más, desde la adaptación de los diseños curriculares, es donde juega un papel las muchas barreras cognoscitivas que expresan o evidencien las personas encargadas de diseñar los planes curriculares de los estudiantes, manejados de una manera estándar, sin la variabilidad de las dificultades de los estudiantes, esto no quiere decir que todo estudiantes con condición de discapacidad motora, necesite diseños curriculares adaptados, existen un sin número de estudiantes que tienen condición de

discapacidad motora, pero, que cognoscitivamente puede dar el mismo o mejor rendimiento que estudiantes que no la poseen, esa identificación debe estar en responsabilidad de centros educativos y personal docente particularmente.

Por otro lado, Essomba (1999) citado en Solórzano, (2013) hace hincapié a que los profesores en inicial no son orientados para comprender una sociedad que es diversa, por ende, sus prácticas en su formación inicial se deben encaminar hacia la posibilidad de fomentar las creencias positivas y eliminar las creencias negativas que generan sentimientos de impotencia y ansiedad. Por lo anterior el indicador de la barrera cognoscitiva son las creencias. En la figura 2 se presenta la definición de las creencias favorables, indecisas y desfavorables.

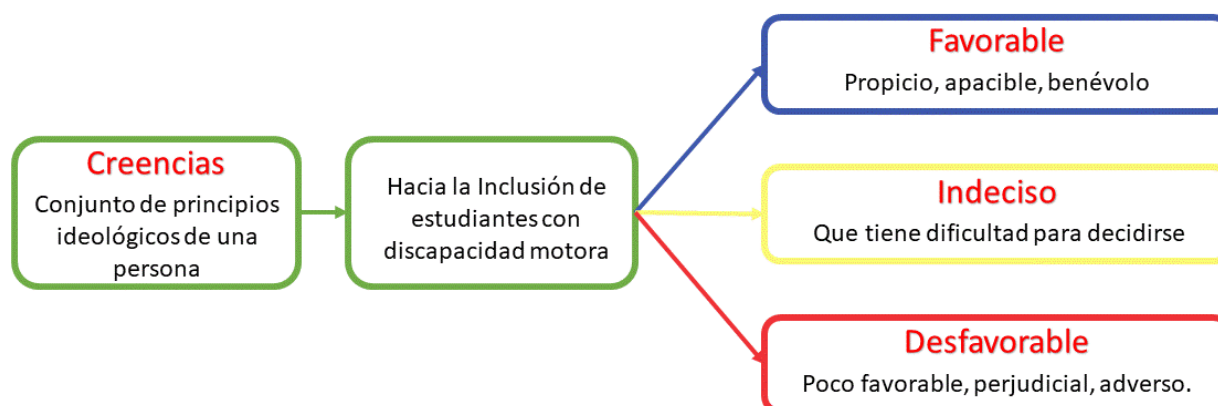


Figura 2. Definición de las creencias favorables, indecisos y desfavorables.

Fuente: dle.rae.es

2.3.5.3. Conductuales

Los comportamientos adoptados tanto por estudiantes como por docentes varían según la discapacidad que presentan los estudiantes, estas discapacidades sesgan de alguna manera, la visión de los unos o los otros el aprendizaje en las aulas de clase.

Las discapacidades motoras que como se vio en pasadas líneas del trabajo tienen casi todo que ver con la parte del neurodesarrollo, afectan significativamente no sólo el aprendizaje sino la postura y la movilidad de los estudiantes dentro de las I.E., además su postura conductual estará siempre ligada a la aceptación o no del contexto y la sociedad incluidos por supuesto sus

pares. El ministerio de Educación en aras de proporcionar unos lineamientos o guías para los docentes publica un documento en cual están consignadas algunas recomendaciones prácticas y lúdicas a seguir:

“Se debe asesorar acerca del nivel de audición y visión o si presenta algún tipo de conducta que pudiera deberse a crisis epilépticas”, esto quiere decir, que el docente del aula se debe asegurar que; de llegarse a presentar algún tipo de conductas disruptivas y/o inapropiadas estén asociadas tanto a la discapacidad, medicamentos que ingieren los estudiantes o no, dado que como sugiere Glatlin (1980), “los individuos no adoptan conductas inapropiadas en forma deliberada, sino que intentan satisfacer sus necesidades como mejor las entienden, mientras procuran mantener algún sentido de integridad personal y social”. Citado por, MEN (2016, p.15).

Estas barreras conductuales deben ser detectadas y subsanadas por el educador con la red de apoyo que debe surgir del trabajo colaborativo con las familias y el contexto educativo. Para el actual trabajo se estudió las barreras conductuales de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora, donde el indicador son las conductas. Algunos autores como Acosta & Arráez, (2014) asocian la actitud nula y desfavorable de los profesores con la falta de recursos físicos, materiales y técnicos que permiten el desenvolvimiento autónomo de los educandos; además Granada, Pomés & Sanhueza, (2013) señalan que es necesario que los docentes cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes.

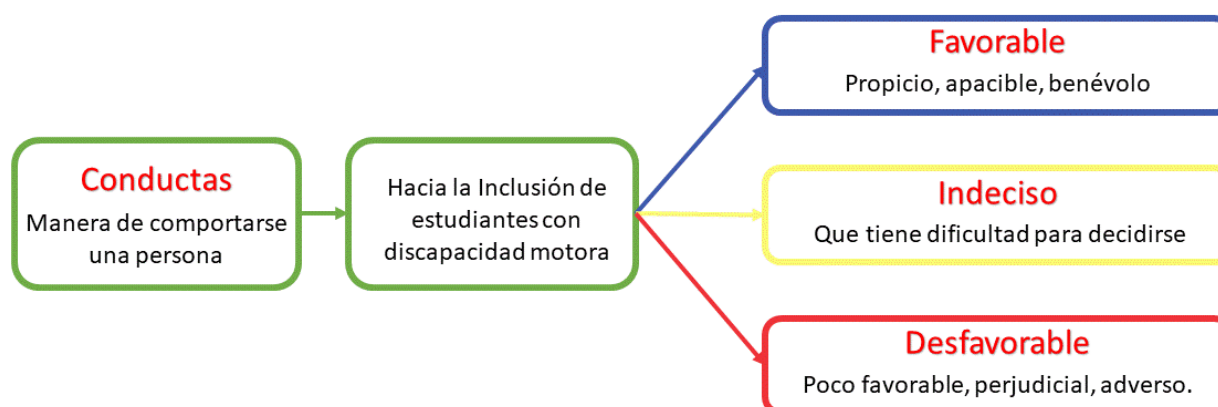


Figura 3. Definición de las conductas favorables, indecisos y desfavorables.

Fuente: dle.rae.es

2.3.6. Barreras Comunicativas

Las barreras comunicativas se entienden según Mella (2016) como “aquellos obstáculos que impiden o dificultan a la persona, el correcto entendimiento con los demás, ya que no se poseen los medios de comunicación adecuados a las necesidades de las personas. (Ej.: lenguaje braille, lengua de señas, audio descripción, entre otras.)”

En el alumno (a) con un trastorno motor, según Soro (1994) las barreras comunicación están asociadas a la imposibilidad de usar el habla, situación que interfieran en la inteligibilidad del habla o en el acceso a la lectura y la escritura, y ante lo cual es pertinente establecer procedimientos de rehabilitación del habla con o sin el soporte de sistemas signados o quinestésicos de apoyo; también se encuentran ligadas a los trastornos específicos del lenguaje más allá del acto motor del habla, afectando tanto la expresión como la comprensión del lenguaje, por lo cual se requieren programas dirigidos a crear y potenciar las bases de la interacción: organizar el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. También se asocian al aprendizaje y uso de la comunicación escrita, ante lo cual es recomendable facilitar precozmente al alumno/a el acceso a la lectura y la escritura: ayudas técnicas para pasar las páginas de los cuentos, útiles para ejecutar grafías con un mínimo de esfuerzo, etc. pueden ser la mejor forma de desarrollar los objetivos de acceso a la lectura y la escritura. En el caso del presente estudio, de acuerdo con las características de la barrera comunicativa, no ha sido considerada por tratarse de personas con discapacidad motora básica.

2.4. Marco Legal

2.4.1. Internacional

De acuerdo con la UNICEF., (2006), en la Convención de los Derechos del Niño en el Artículo 23: Los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad deberán disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismos y faciliten su participación en la comunidad.

Asimismo, ONU., (2006) en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 24: Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados.

2.4.2. Nacional

En materia de legislación sobre educación para las personas en condición de discapacidad, en Colombia existen varios documentos que abordan el tema como son las leyes, decretos y demás normativa a través de las cuales el Estado impulsa la inclusión de las personas en condición de discapacidad en el sistema educativo.

- **Ley 115 de 1994:** “Ley General de Educación” en su Capítulo 1, título III artículos 46 al 49, prevé la “educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”, y plantea que “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (art. 46), y “Apoyo y fomento. En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley” (art. 47), “Aulas especializadas. Los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones” (art. 48). “Alumnos con capacidades excepcionales. El Gobierno Nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral” (art. 49).

- **Ley 324 de 1996:** “El Estado garantizará que en forma progresiva en I.E. y formales y no formales, se creen diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico pedagógico, para esta población, con el fin de asegurar la atención especializada para la integración de estos alumnos en igualdad de condiciones” (art. 6).
- **Ley 361 de 1997:** En su capítulo II sobre educación el Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ellos dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales (art 10).
- **Ley 982 de 2005:** “Educación formal y no formal” en su capítulo III. “El Gobierno Nacional y los gobiernos territoriales, deberán respetar las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas, fomentando una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de la de sordos y sordos ciegos garantizando el acceso, permanencia y promoción de esta población en lo que apunta a la educación formal y no formal de acuerdo con la reglamentación que para el efecto expida el Ministerio de Educación Nacional” (art. 9). “Las entidades territoriales tomarán medidas de planificación para garantizar el servicio de interpretación a los educandos sordos y sordos ciegos que se comunican en Lengua de Señas, en la educación básica, media, técnica, tecnológica y superior, con el fin de que estos puedan tener acceso, permanencia y proyección en el sistema educativo” (art.10).
- **Ley 1618 de 2013:** En el artículo 1. Derecho A La Educación. El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población en condición de discapacidad.

- **Decreto 2082 de 1996:** "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales", en desarrollo del cual se formuló lo correspondiente al Plan de Cubrimiento Gradual de Atención Educativa a estas poblaciones. En su capítulo I. "La atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, será de carácter formal, no formal e informal" (art 2). "La atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, se fundamenta particularmente en los siguientes principios:
 - ✓ Integración social y educativa. Por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios.
 - ✓ Desarrollo humano. Por el cual se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.
 - ✓ Oportunidad y equilibrio. Según el cual el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
 - ✓ Soporte específico. Por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social" (art.3).

- **Decreto 2247 de 1997:** "En su capítulo I. El ingreso a cualquier de los grados de la educación preescolar no estará sujeto a ningún tipo de prueba de admisión o examen

psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de razas, sexo, religión, condición física o mental. El manual de la convivencia establecerá los mecanismos de asignación de cupos, ajustándose estrictamente a lo dispuesto en este artículo” (art.5)

- **Decreto 1421 de 2017:** " Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad", en desarrollo a la atención educativa de la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. Este decreto es una subrogación de la sección 2 del capítulo 5 del Decreto 1075 del 2015, el cual, en la subsección 1 se mencionan las disposiciones generales, el cual se menciona que la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 en concordancia con las normas que hacen parte del bloque de constitucionalidad, así como en los fines de la educación previstos en la Ley 115 de 1994 y de aplicación en todo el territorio nacional. En la subsección 2 se describe los recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa pertinente y de calidad a la población con discapacidad. Por último, en la subsección 3 se menciona el esquema de atención educativa de la población con discapacidad, en cual, se nombra las responsabilidades de la MEN, secretarías de educación, los establecimientos educativos públicos y privados, así como la oferta educativa pertinente para personas con discapacidad, el acceso al servicio educativo para personas con discapacidad y la permanencia en el servicio educativo para personas con discapacidad.

En síntesis, la normatividad nacional en materia de discapacidad promueve la inclusión en el sistema educativo a través de las instituciones y el ejercicio docente. Aun así, la inclusión no tiene un carácter universal, tal como lo plantea Granada, Pomés & Sanhueza Henríquez, S. (2013), la falta de capacitación se manifiesta en los docentes en un sentimiento de desagrado en la enseñanza a niños con NEE, por tanto, disminuyen las posibilidades de inclusión integral de esta población.

2.4.3. Departamental

Para plantear el panorama de lo que debe darse en todas las I.E. a nivel departamento del Huila, ofreciendo una mirada real de las circunstancias por las que pasan los estudiantes en condición de discapacidad, se teoriza que: el gobierno departamental tiene en su plan de desarrollo, y en sus políticas de educación plasmados unos documentos evidenciando la reglamentación de la cobertura y atención a las NEE de toda la población estudiantil, incluidos los estudiantes con discapacidad motora, de este modo...

...La integración educativa es un proceso que le permite al Estudiante con Necesidades educativas Especiales (Discapacidad) y excepcionalidad, acceder al servicio Educativo dentro del aula regular en igualdad de condiciones, oportunidades, derechos y deberes que le permite reafirmarse a sí mismo en forma integral. Se define como: "El conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se llevan a cabo para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes y facilitar el acceso al currículo".

Por esta razón todos los establecimientos educativos, deben contar con espacios que permitan, la libre movilidad, un espacio recreativo apropiado, espacios culturales, aulas y acceso a las aulas y demás recintos de los planteles educativos de fácil movilidad, puesto que en sus leyes y reglamentaciones la secretaria de Educación Departamental del Huila también afirma que la Educación Inclusiva...

...También se define como: "el proceso que posibilita a la persona con necesidades educativas especiales desarrollar su vida escolar en establecimientos regulares de enseñanza, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

Lo anterior desde luego, expresaría la realidad vivida por cualquier estudiante en una silla de ruedas al poder desplazarse libremente en espacios comunes para compartir con sus pares, además de no tener la dependencia de otros que podría limitar su libertad e intimidad. Además, el programa de gobierno El Camino es La Educación, también plantea que:

La integración es un cambio en el paradigma de la educación tradicional que permite romper esquemas con el fin de formar una cultura abierta y flexible para el reconocimiento total de los

niños, niñas y jóvenes con Discapacidad (cognitiva, auditiva, visual física, autismo y excepcionales como miembros activos y participativos de la sociedad.

Y aunque los paradigmas en muchas ocasiones son culturales y de pensamientos obsoletos, cabe resaltar, que las limitaciones físicas y/o para el caso, motoras, no son una invención de la imaginación, y que involucra no sólo al estudiante que la padece, sino a su familia, y a la sociedad mediante la corresponsabilidad social que se tiene frente al cuidado y garantía del cumplimiento de los derechos de los niños y niñas de Colombia, en este caso el derecho a la Educación, y a una educación Inclusiva.

Capítulo 3. Metodología de la Investigación

3.1. Enfoque de la Investigación

Esta investigación posee un enfoque cuantitativo no experimental, dado que expresa de manera objetiva la realidad vivida en las instituciones educativas de un municipio del Huila frente a la atención de estudiantes en condición de discapacidad motora, y fue elegido metodología de la investigación debida a que (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.41) afirman que “el enfoque cuantitativo trabaja con aspectos observables y medibles de la realidad”. Asimismo, son los estados físicos e infraestructura de los planteles educativos de las I.E. que ofrecen educación inclusiva en Neiva.

Los resultados expuestos en este trabajo denotan la relación directamente proporcional entre los docentes y los estudiantes en condición de discapacidad y las I.E. en forma numérica, evidenciando la confiabilidad de los resultados y la estadística aplicable a nuevos procesos investigativos en el campo de la investigación y la inclusión a estudiantes en condición de discapacidad motora.

3.2. Diseño de la Investigación

Los diseños de investigaciones no experimentales se pueden dividir en dos, unos que se realizan en un determinado momento y otros, que se realizan en periodos de tiempo prolongados y que otorgan resultados que pueden ser aplicados a todos los contextos y/o tipos del mismo corte de la investigación que lo utiliza.

“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede”. (Sampieri y Baptista, 2010, p.151)

3.3. Tipo de estudio

Esta propuesta de investigación es de tipo descriptivo, tomando como referencia a Según lo Danhke (1989) (citado por Hernández *et al.*, 2006), quien menciona que, en este tipo de estudios con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, contextos y eventos; es decir, detallar como son y se manifiestan los mismos. El mismo autor también menciona que este tipo de estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se cometa a su análisis y según Hernández *et al.* (2006), evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos o variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Se tiene muy presente, que este tipo de investigaciones no arroja resultados estáticos e inmodificables, por el contrario, cada situación puede ser modificada después de identificar las deficiencias y potencialidades. Es por esto por lo que además de ser descriptiva tiene corte transeccional, dado que una vez replicada esta investigación en otro tiempo aún en el mismo espacio puede arrojar resultados diferentes, no positivos no negativos sino, diferentes.

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede. (Hernández *et al.*, 2006, p.208).

3.4. Población y Muestra

3.4.1. Población

La población de referencia en que se centra esta investigación son las I.E. urbanas de la ciudad de Neiva, que según la Secretaría de Educación Municipal SEM, se cuenta actualmente con 36 Instituciones, sin embargo, no todos los colegios oficiales han sido designados como educadores inclusivos.

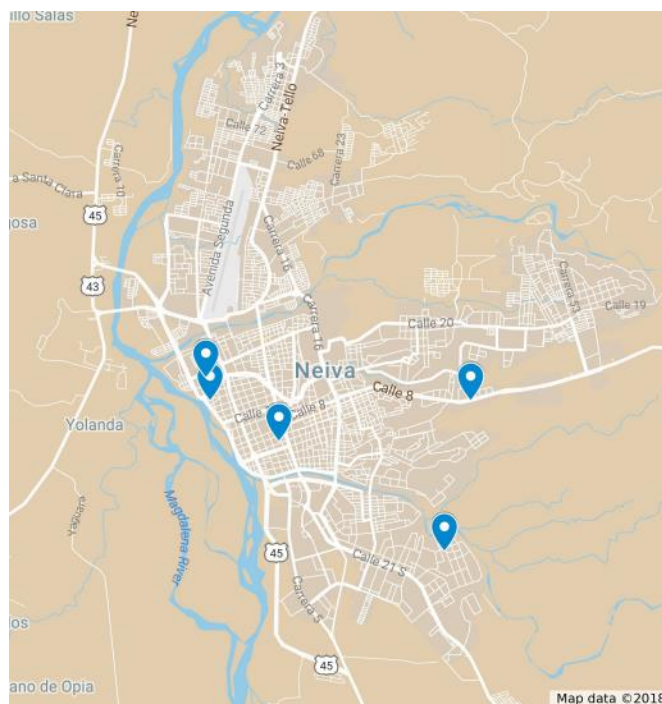


Figura 4. Localización de las instituciones Inclusivas en la ciudad de Neiva.

Fuente: Google.Inc

Para el segundo instrumento se han tenido en cuenta como población los 420 docentes de las cinco (5) I.E. asignadas para la atención de NEE, el equipo docente es el principal referente documental con el que cuenta la investigación para realizar la verificación de los hallazgos preliminares obtenidos en la lista de chequeo.

3.4.2. Marco Muestral.

En un primer momento las fuentes primarias se obtuvo la selección de las cinco 5 instituciones, el criterio de selección se basó en la Resolución 632 del 30 de septiembre de 2004 emanada por la SEM (Tabla 2). En un segundo momento mediante una muestra estratificada se obtiene la muestra de ciento treinta y cuatro (134) docentes para la aplicación del segundo instrumento de la investigación, mediante el cual se realiza la referenciación y la parcialización de la información para poder generalizarla a situación actual de los I.E. en Neiva y su estado de la Barreras en atención a estudiantes en condición de discapacidad motora.

Es pertinente aclarar, que las secretarías de Educación asignan a determinados I.E. mediante resolución, para la atención de NEE específicas para cada Necesidad, estrategia mediante la cual se pretende brindar una educación con calidad e inclusiva a todos y todas las niñas y niños en condición de discapacidad en el Huila.

Por lo anterior, se cuenta con la resolución 632 del 2004 emanada por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Neiva, para evidenciar el esfuerzo que hace el ministerio de Educación y por ende los gobiernos locales para garantizar que los niños y niñas con necesidades Educativas Especiales cuenten con una atención casi que, personalizada a cada necesidad, en ésta se focalizan las siguientes I.E.

Tabla 2.

Instituciones focalizadas para población con necesidades especiales

Institución Educativa	N° Docentes y directivos docentes
Normal Superior de Neiva	117
Ricardo Borrero Álvarez	62
CEINAR	70
Limonar	89
Departamental Tierra de Promisión	67
Total	405

3.4.3. Diseño Muestral

En cuanto a las barreras física para el primer instrumento el diseño fue la de expertos no probabilístico “Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores” (Sampieri y Baptista, 2010, p.176), estos se seleccionan con algunos criterios que son, pertenecer al selecto grupo de I.E. que atienden NEE en Neiva por resolución o decreto de la SEM o de la Secretaría Departamental del Huila.

Por otra parte, para las barreras actitudinales se optó por la muestra estratificada, para segmentar la población debido al gran número de docentes que laboran en las 5 I.E., por ello se

decide aplicar la fórmula de la segmentación o estratificación para tener una visión más objetiva de los estados de cada una de las I.E. que atiende NEE.

Tabla 3.

Muestra probabilística Estratificada

Institución Educativa	Nº Docentes y directivos docentes	Muestra
Normal Superior de Neiva	117	n1 38
Ricardo Borrero Álvarez	62	n2 20
CEINAR	70	n3 23
Limonar	89	n4 29
Departamental Tierra de Promisión	67	n5 22
Total	405	132
	E	0,07
	Z	1,96
	P	0,5
	Q	0,5
	N	132,3

Nota. n1= número de muestra Institución Educativa Normal Superior de Neiva, n2= número de muestra Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez, n3= número de muestra Institución Educativa CEINAR, n4= número de muestra Institución Educativa Limonar, n5= número de muestra Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión.

Cabe resaltar que Los autores obtuvieron permiso de los directores de las I.E. Se informó a los participantes sobre el propósito de esta investigación y se les aseguró que el cuestionario era anónimo y que la información recopilada se mantendría estrictamente confidencial.

3.5. Variables de la investigación

Entre las variables, están: las barreras actitudinales, barreras físicas, barreras comunicativas, legislación, normatividad de la institución, recursos tecnológicos y recursos humanos para la atención de estudiantes en condición de discapacidad.

3.5.1. Operacionalización de las Variables

Tabla 4.

Operacionalización de las variables de investigación.

Categoría	Sub-categoría	Indicador
Barreras Físicas	* Desplazamiento a la institución	Llegada Acceso
	*Utilización de las dependencias de la I.E.	Interior de la I.E. Zonas Administrativas. Escaleras, Rampas y ascensores.
	*Mobiliario adaptado	Dimensiones Generales Aseo Aulas.
	*Material didáctico	Equipos de Orientación Educativa Especial.
Barreras Actitudinales	*Emocional	Sentimientos
	*Cognoscitiva	Creencias
	*Conductual	Conductas

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Estas técnicas son las que permiten continuar el curso coherente de la recolección de la información, y las que permiten determinar de manera objetiva y cuantificada, si los hallazgos de una investigación son confiables, dependiendo del modelo de los instrumentos que se seleccionen para realizar la recolección de los datos a registrar, “implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico. Este plan incluye determinar...fuentes, localizaciones, medios, y análisis de estos” (Sampieri y Baptista, 2010, p.198).

3.6.1. Técnica de observación

La técnica de observación se realiza como parte primordial de la recolección de información, y como variable directa de los hallazgos de la investigación.

Los diseños transeccionales realizan observaciones en un momento único en el tiempo.

Cuando recolectan datos sobre una nueva área sin ideas prefijadas y con apertura son más bien

exploratorios; cuando recolectan datos sobre cada una de las categorías, conceptos, variables, contextos, comunidades o fenómenos, y reportan lo que arrojan esos datos son descriptivos; cuando además describen vinculaciones y asociaciones entre categorías, conceptos, variables, sucesos, contextos o comunidades son correlacionales, y si establecen procesos de causalidad entre tales términos se consideran correlacionales-causales. (Hernández, *et al.*, 2006, p.162)

Donde se realiza, listado de preguntas, en forma de cuestionario que sirve para verificar el grado de cumplimiento de determinadas reglas establecidas a priori con un fin determinado.

El uso de estas listas está generalizado en rubros muy diversos que van desde verificar y determinar el potencial de mercados extranjeros hasta medir la confiabilidad y seguridad de sistemas informáticos, incluyendo ítems tales como la evaluación de criterios de usabilidad de un sitio de Internet, como así también la verificación de un plan de vuelo en aeronáutica, siendo estos solo algunos usos para ejemplificar el amplio espectro” (Bichachi, 2004, p.4).

Para analizar la Accesibilidad se diseñará una lista de chequeo (Apéndice 1.); esta lista, fue estructurada teniendo en cuenta unas categorías propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (2006) en el documento “*Orientaciones Pedagógicas Para La Atención Educativa A Estudiantes Con Discapacidad Motora*” y de Salvador *et al.* (sf). En el documento “*Manual De Atención Al Alumnado Con Necesidades Específicas De Apoyo Educativo Derivadas De Limitaciones En La Movilidad*”.

3.6.2. Instrumentos de recolección de la información

3.6.2.1. Cuestionario tipo Likert

Agudelo *et al.*, (2008) señala que las escalas de actitud son un instrumento de medición que permite acercarse a la variabilidad afectiva de las personas con respecto a cualquier objeto psicológico. Dentro de las más conocidas está la escala tipo Likert, que consiste en una serie de ítems o frases cuidadosamente seleccionadas, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales. Por ello, la escala Likert es una

escala ordinal que tiene como ventaja su fácil construcción y aplicación, además, proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide.

Es de resaltar que este instrumento fue formulado durante el diseño de las herramientas a utilizar, es decir que es un instrumento nuevo validado por expertos en esta temática, por tanto se realizaron correcciones y adecuaciones oportunas para poder aplicarla (Ver Apéndice 2.)

El Cuestionario como Método que consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa (Thompson, 2010). La encuesta se implementó para conocer el estado actual de las barreras actitudinales en el contexto escolar. La conceptualización de dichas barreras se tomó de la LEY ESTATUTARIA No. 1618 del 27 de febrero de 2013. "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Artículo 2, numeral 5: Barreras; en donde definen las barreras actitudinales como:

Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad. (p.01)

3.6.2.2. Plan de Análisis de Resultados a partir del SPSS

Los resultados obtenidos con la ayuda de las herramientas propuestas permitirán realizar un análisis permitente para identificar el estado actual de las barreras para la inclusión Educativa de estudiantes en condición de discapacidad Motora en la ciudad de Neiva y de esta manera cumplir con los objetivos propuestos para esta investigación.

Este análisis de datos se realiza mediante un software llamado SPSS (versión 22). Según la página principal de IBM, el paquete estadístico SPSS es que es una herramienta estadística utilizada para solucionar múltiples problemas de investigación. Algunas de las características del paquete estadístico son: brindar varias técnicas que incluyen análisis, realización de pruebas y

presentación de informes de las hipótesis, lo que facilita la gestión de los datos, la selección y la ejecución de análisis y el intercambio de resultados y su presentación.

- **Análisis de actitudes**

Para el segundo instrumento de recolección de datos, que corresponde a la ejecución de la prueba Likert, se va a analizar mediante el paquete estadístico SPSS. El procedimiento para determinar las actitudes corresponde a un análisis de univariante. La prueba de actitud de los agentes educativos se elaboró para cada una de las subcategorías con sus respectivos indicadores (creencias, conductas y sentimientos). Para hallar los puntos de cortes se hizo mediante la técnica de estaninos, la cual consiste en realizar la sumatoria de las respuestas de los encuestados, para seguidamente calcular la media y desviación estándar de estas. Las fórmulas para conocer estos puntos son:

$$\text{Punto en A} = \text{media} - 0.75 * \text{Desviación estándar}$$

$$\text{Punto en B} = \text{media} + 0.75 * \text{Desviación estándar}$$

- **Prueba de Chi Cuadrado para comprobar hipótesis**

Continuando con el análisis de las actitudes, se va a aplicar la prueba de Chi cuadrado (estadística no paramétrica), con dos variables (prueba de homogeneidad), en este caso, para comprobar estadísticamente si el indicador creencias (subcategoría cognoscitiva) que tienen los agentes educativos en cuanto a la inclusión, influyen significativamente en el indicador actitudes (subcategoría conductual) frente a los estudiantes en condición de discapacidad motora. El análisis es bivariante, dado que corresponde al conjunto de dos características que en este caso son las creencias y actitudes de la misma población. Al igual que la prueba anterior, se procedió a hallar los puntos de corte a través de la técnica de estaninos.

El procedimiento anterior se aplicó para los indicadores de creencias y conductas. El nivel de significancia alfa se estableció como en la mayoría de los trabajos referentes en sociales

y psicología en el 0,05 que corresponde al 5% (porcentaje de error). La hipótesis de investigación se presenta a continuación.

- ✓ H_0 = Las creencias que tienen los profesores en cuanto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora no influirán significativamente en las actitudes que tienen en sus clases.

Los criterios para aceptar o rechazar la hipótesis nula, corresponde a si el P-valor < alfa, se rechaza la hipótesis nula (H_0).

- **Prueba de Kruskal-Wallis**

La prueba de Kruskal-Wallis, corresponde a un método no paramétrico para K-Muestras independientes. Esta se hace con la finalidad de percibir si las respuestas del personal de las I.E., en cuanto a la inclusión educativa son distintas o todos apuntan a lo mismo.

La pregunta formulada en la investigación es ¿están relacionadas los indicadores creencias, conductas y sentimientos que perciben los distintos agentes educativos de cada una las instituciones focalizadas por la SEM Neiva?

El nivel de significancia es de 0,05 que equivale al 5%, por lo tanto, el nivel de confianza es del 95%. La hipótesis de investigación se presenta a continuación.

- ✓ H_0 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de Inclusión educativa de la comunidad con discapacidad motora de acuerdo con los grupos correspondientes de cada I.E. focalizada por la SEM Neiva.

3.7. Aspectos éticos

Según Bachrach, (2002), los métodos de investigación han sido frecuentemente fuente de preocupación y desde luego alarma para los no científicos, sobre todo, cuando los sujetos

experimentales son seres humanos, pues surgen consideraciones especiales, como lo son la irrevocabilidad del perjuicio, la confidencialidad, la confianza y un método aceptable o generalizado entre otros.

Por esta razón y dada la naturaleza del sujeto de estudio se hace necesario que la investigación se rija por valores y principios morales productos de una propuesta consensuada y aceptada por todos los integrantes de esta comunidad. Es así, como se formulan lineamientos y normativas específicas con las que se espera se encause la actividad investigativa, para que pueda ser considerada éticamente inobjetable.

Por tal motivo esta investigación se guía por las diferentes organizaciones profesionales que establecen un marco común de estándares o normas de desempeño, que conforman el instrumento ético orientador que guía las actividades científico - profesionales de sus integrantes.

A su vez, fue de suma importancia la Resolución 8430 del 04 de octubre de 1993 (Ministerio de Salud, 1993) del Ministerio de Salud, en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud; en esta, tiene gran valor para la presente investigación los lineamientos enunciados en el título II.

Con el consentimiento informado por escrito del sujeto de investigación y/o su representante legal, el cual autoriza su participación en la investigación con pleno conocimiento de su participación en esta, en donde se le dará a conocer los procedimientos, beneficios y riesgos a los cuales será sometido, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

- a) En la presente investigación se protege la privacidad del individuo, sujeto de investigación. Mediante la no revelación de datos personales que develen su identidad, con el fin de divulgar información con la cual el participante esté de acuerdo, pero que no atenten con el principio de confidencialidad.
- b) De igual forma la investigación se lleva a cabo una vez se obtenida la aprobación del proyecto por parte de las directivas de la Institución Educativa, para seguir con el consentimiento informado de los participantes de la investigación.

Capítulo 4. Presentación de Resultados y Discusión

4.1. Categoría 1: Barreras Físicas

La identificación de las barreras físicas de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva para la atención de niños con discapacidad motora se realizó a través de la lista de chequeo, con el objeto de comprobar si cumple con los requerimientos arquitectónicos para suplir las necesidades de esta comunidad en cuanto a las adaptaciones de espacios, la accesibilidad y los materiales. En ese sentido, las subcategorías según la operacionalización de variables corresponden a desplazamiento a la Institución, Utilización de dependencias, Mobiliario adaptado y Material didáctico

4.1.1. Subcategoría 1: Desplazamiento a la Institución Educativa

Esta subcategoría hace referencia a la facilidad o dificultad que tienen los estudiantes en condición de discapacidad motora para desplazarse al centro educativo (movilidad), teniendo en cuenta, en algunos casos, la deficiencia para poder movilizarse por sí solo. Esta subcategoría no solo está orientada a facilitar el acceso físico, es decir, a remover las barreras arquitectónicas; también se refiere a las posibilidades de comunicarse con el medio circundante, a las condiciones que facilitan la instalación y uso de la tecnología y del transporte, (Solórzano, 2013). A continuación, en la tabla 5 se presenta los resultados que se observaron en esta subcategoría:

Tabla 5.

Consolidado subcategoría “Desplazamiento a la institución educativa”

Indicador	Características	Norma reglamentaria	Incumplimiento de la norma
Llegada	Transporte escolar adaptado	Decreto 1660 de 2003	100 %
Acceso	Parqueadero reservado	Decreto 1660 de 2003	100 %
	Mecanismo de acceso a la I.E.	Ley 1346	40 %

4.1.1.1. Indicador: Llegada

En la tabla 5 se puede observar que el 100% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no cuenta con transporte escolar adaptado para el traslado de estudiantes en condición de discapacidad motora, incumpliendo el Decreto 1660 de 2003, emitido por el Ministerio de Transporte, el cual reglamenta la accesibilidad a los modos de transporte de la población en general y en especial de las personas con discapacidad.

Esta es una problemática para la movilización de esta población al centro educativo, debido a la poca o nula adecuación del transporte público para brindar un buen servicio a personas con dichas problemáticas, de ahí que la inclusión de esta comunidad se dificulte y la deserción aumente. Según el informe Mundial de Discapacidad, presentado por la Organización Mundial de la Salud en 2011, “la falta de acceso al transporte es un motivo habitual que desalienta a las personas con discapacidad a buscar trabajo o que les impide acceder a la atención de salud” citado por (Pérez, 2017, p.66).

4.1.1.2. Indicador: Acceso

El 100% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no dispone de un parqueadero reservado para vehículos que trasporten a estudiantes en condición de discapacidad motora, encontrando el primer obstáculo para la circulación de las instituciones en la zona de estacionamiento, lo que genera dificultades en la accesibilidad al interior del centro educativo. Por lo anterior, “conseguir una efectiva accesibilidad escolar es responsabilidad ineludible del centro escolar y de su organización interna” (Solórzano, 2013).

Las instituciones educativas incumplen el Decreto 1660 del 2003, en el artículo 7 establece que todo sitio donde existan parqueadero habilitados para el uso público se deberá disponer de sitios de parqueo, debidamente señalizados y demarcados, para personas con discapacidad y/o movilidad reducida, con las dimensiones internacionales, en un porcentaje mínimo equivalente al dos por ciento (2%) del total de parqueaderos habilitados. En ningún caso

podrá haber menos de un (1) espacio habilitado, debidamente señalizado con el símbolo internacional de accesibilidad.

El 40% de las I.E. no tiene rampas o mecanismos accesibles entre la calle y su entrada, según Solórzano (2013) afirma que, desde la entrada principal, la institución educativa debe permitir a las personas de la comunidad educativa la posibilidad de ejercer su derecho de libre tránsito, debido a lo cual debe eliminar cualquier barrera que impida garantizar dicho derecho. Esto hace que los estudiantes con discapacidad motora, en algunos casos severos, pierdan su autonomía y dependan de las demás personas para acceder a la institución, disminuyendo su calidad de vida y perdiendo los derechos fundamentales.

La Ley 1346 emitido por el Congreso de la Republica, el cual, aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, para que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, se adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones; estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso.

En resumen, en esta subcategoría “desplazamiento a la institución educativa”, que incluye los indicadores llegada y acceso a la institución, que corresponde a la zona circundante del centro educativo, el 80% de las instituciones se evidencia la existencia de barreras u obstáculo que impide a los estudiantes con discapacidad motora el fácil desplazamiento y acceso al centro educativo, por lo que tienen que cumplir con la normativa vigente para el transporte escolar, zona de estacionamiento y accesibilidad a los centros educativos, con el fin de superar este tipo de barrera y alcanzar la meta de una educación inclusiva en la ciudad de Neiva.

4.1.2. Subcategoría 2: Utilización de las dependencias de la I.E.

Esta subcategoría incluye las barreras arquitectónicas que presenta las cinco I.E. focalizadas por la SEM Neiva; cada uno de estos ejes promueve acciones específicas que a su vez, se encuentran estrechamente vinculadas, pues cada uno garantiza la presencia del otro (Solórzano, 2013); por lo que, los estudiantes con discapacidad motora desaprovechan todos los recursos educativos disponibles para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas, además evita la creación de experiencias agradables en interacción con los demás estudiantes, disminuyendo el desarrollo integral en todas las áreas humanas (afectivas, sociales, cognitivas) y la integración a la cultura y sociedad. Si todas las personas participan en un mismo entorno, se puede afirmar que se favorece una mayor integración de la comunidad educativa y es posible que se manifieste un mayor aprovechamiento de los espacios al realizar actividades diversas como ferias y deportes. (Solórzano, 2013). Por lo anterior, los resultados de la utilización de las dependencias de las instituciones se presentan a continuación:

Tabla 6.

Consolidado subcategoría “Utilización de las dependencias de la I.E.”

Indicador	Características	Norma reglamentaria	Incumplimiento de la norma
Interior de I.E.	* Superficie de desplazamiento.	NTC 4595	40 %
	* Acceso al patio.	NRS 10	60 %
Zonas administrativas	* Escritorios con aproximación frontal.	NTC 6047	100 %
Escaleras, rampas y ascensores	* Escaleras adecuadas.	NTC 6047	60 %
	* Rampas adecuadas.		100 %

Lastimosamente, muchas veces esta población no accede o circular libremente por los espacios que proporcionan las edificaciones, especialmente en las escuelas y colegios, en ese sentido “La población infantil con discapacidad tiene amplias restricciones para acceder a la educación como consecuencia de las carencias de infraestructura de los centros educativos públicos” (Pérez 2017, p.2). Además, el autor anterior menciona que la falta de elementos de infraestructura adecuados para toda la población educativa que no excluya a ninguno por sus

características impide el ejercicio del derecho de accesibilidad a las dependencias de las I.E. Seguidamente se muestra la descripción de los resultados por indicador:

4.1.2.1. Indicador: Interior de I.E.

En el primer ítem de este indicador que corresponde a la facilidad de acceder o llegar sin dificultad entre las dependencias, el 40% de las instituciones educativas focalizadas por la SEM Neiva no cuenta con superficies de desplazamiento en buen estado para conectar las distintas dependencias. De acuerdo con lo anterior, se observó que el 60% de las instituciones tienen superficies adecuada para la movilización de los estudiantes con discapacidad motora, disminuyendo los obstáculos que presenta y, por ende, disminuyendo los riesgos de accidentes de esta comunidad.

El desplazamiento dentro de las dependencias de las instituciones es importante porque genera en los estudiantes con discapacidad autonomía, mejorando la calidad de vida sin depender de la buena voluntad de los demás compañeros, por eso, en la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 366, como lo establece el DANE, (2017), señala que el bienestar y mejoramiento de la calidad de vida son finalidades del Estado y será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas en los ámbitos de salud, educación, saneamiento ambiental y agua potable. En ese sentido, las instituciones están en la obligación de adecuar los espacios para que puedan acceder fácilmente a las dependencias.

Además, según la Norma Técnica Colombiana (NTC 4595) dictamina que los pisos deben terminarse con materiales antideslizantes (concreto corrugado, ladrillo con juntas anchas, PVC, caucho, vinilo, etc.), además no se recomiendan pisos con terminados en baldosín vidriado, esteras que no estén firmemente empotradas al piso ni pisos en materiales terrosos que puedan deshacerse rápidamente.

En el segundo ítem que corresponde al acceso de los estudiantes a los espacios comunes, como el patio y los escenarios deportivos. Se puede visualizar que el 60% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no tienen acceso físico para estudiantes en condiciones de discapacidad

motora hacia las instalaciones deportivas y patios de recreo. Esta situación reduce la interacción social que puede tener los estudiantes con discapacidad motora con sus demás compañeros, reduciendo las experiencias que estos puedan generar en un ambiente común e impide el desarrollo integral de esta población, por lo que esta barrera física puede generar una barrera de tipo social, en ese sentido, en un estudio realizado por Vaca, Efrén, Gutiérrez & Ruiz, (2017) evidenció que los estudiantes con alguna discapacidad tienen dificultad para acceder a actividades escolares, particularmente deportivas y/o culturales; por lo que es conveniente señalar la importancia de los espacios menos organizados como el patio de recreo para el establecimiento de la relación entre compañeros y para la mejora de la socialización (Bassedas, 2010).

Además de la interacción que tiene con los demás compañeros de la institución, es importante que tenga acceso físico a los patios e instalaciones deportivas, porque por excelencia estos lugares son los puntos de encuentro ante cualquier emergencia, ya sea terremotos, incendios, etc., por esta razón, en las disposiciones de la NRS-10, capítulo K, referente a la ruta de evacuación para discapacitados, dictamina que...

...toda obra se deberá proyectar y construir de tal forma que facilite el ingreso, egreso y la evacuación de emergencia de las personas con movilidad reducida, sea temporal o permanente. Así mismo se debe procurar evitar toda clase de barrera física en el diseño y ejecución de las vías en la construcción o restauración de edificios de propiedad pública o privada” (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, 2010, p.15).

4.1.2.2. Indicador: Zonas administrativas

El 100% de las I.E. focalizadas no tienen mostradores y escritorios que permitan aproximación frontal por parte de usuarios en condición de discapacidad motora, lo cual genera un inconveniente para los usuarios de esta comunidad, por la falta de comunicación con los directivos de las instituciones, tal como plantea varias organizaciones de España, afirmando que “un diseño inadecuado de estos espacios y mostradores puede suponer una gran incomodidad para muchas personas con discapacidad”. (ALIDES., CEAPAT-IMSERSO., IBV, 2005, p.84).

Por lo anterior, la Norma Técnica Colombiana (NTC-6047) sobre la accesibilidad al medio físico, respecto al espacio del servicio al ciudadano en la administración pública, tiene como requisito que los mostradores y los escritorios deberían ser accesibles por ambos lados para usuarios de sillas de ruedas, con un espacio de maniobra despejado de al menos 1500 mm de diámetro, aunque se prefiere 1800 mm; además el mostrador debe estar entre 740 mm a 800 mm, dejando un espacio libre por debajo de la rodillas que debe ser mínimo de 700 mm, para permitir la aproximación frontal de los usuarios con sillas de ruedas y para personas que están de pie, al menos entre 950 mm y 1100 mm.

4.1.2.3. Indicador: Escaleras, rampas y ascensores

El primer ítem que corresponde a las escaleras que cumplan con la normatividad NTC 6047 en cuanto a pasamanos, pendiente y dimensiones mínimas, el 60% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva incumple esta normativa, es por ello, que dificulta la movilidad vertical de los estudiantes con discapacidad motora, impidiendo el normal tránsito hacia los pisos o niveles superiores, teniendo en cuenta que las instituciones no solo tienen aulas de clase en el primer piso, por lo que imposibilita o dificulta el acceso a estas, además en caso de emergencia, no tendría una salida eficaz por la deficiencia del cumplimiento de la norma

Por el motivo anterior, la movilidad vertical suele ser uno de los principales problemas para las personas con discapacidad, especialmente para las personas con movilidad reducida; de manera que las escaleras son utilizadas para superar este obstáculo, por lo cual la validez depende que estén contruidos de forma adecuada (ALIDES., CEAPAT-IMSERO., IBV, 2005). Por esa razón, la Norma Técnica Colombiana (NTC-6047), tiene como requisito que, para la evacuación de personas asistida y segura, en caso de emergencia, la altura del escalón no debería ser superior a 150 mm, y la distancia de avance no debería ser inferior a 300 mm, evitando escaleras en curva o espiral, adicionalmente, el ancho mínimo de un tramo de escalones debe ser 1200 mm y entre pasamanos debe ser 1000 mm.

En cuanto al cumplimiento de la normativa respecto a las medidas y dimensiones de las rampas, el 100% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no tienen rampas que cumplan con la

normatividad NTC 6047 en cuanto a pasamanos, pendiente y dimensiones mínimas (Tabla 6). Al igual que el ítem anterior, las rampas permiten la movilización y desplazamiento vertical, pero más importante aún que las escaleras para los estudiantes con discapacidad motora, puesto que la superficie es plana lo que reduce el esfuerzo físico; esto lo demuestra una carta de una niña de nueve años con parálisis cerebral, alegando que antes de la construcción de la rampa en su edificio, la persona que la acudían la pasaba mal porque no podía subir la niña y la silla al mismo tiempo, teniendo que hacer dos viajes con la niña, y después con la silla alguna vez (Hernández *et al.*, 2007). Esto demuestra la gran importancia de las rampas para los discapacitados motores, por lo que la ausencia o una construcción no adecuada, limita superlativamente la movilidad de esta comunidad.

La Norma Técnica Colombiana (NTC 6047) afirma que las rampas brindan una ruta accesible cuando hay cambios de nivel del suelo, por lo que la pendiente adecuada puede permitir accesibilidad, por eso, dependiendo de la longitud de la rampa, dependerá la pendiente adecuada para el desplazamiento de estos estudiantes, pero una rampa con un gradiente superior a 1 en 12 es difícil de usar y puede representar riesgo de accidente, por tanto, no se recomienda su uso independiente; por otra parte, el ancho de la superficie de una rampa no debe ser inferior a 1200 mm y el ancho obstruido no debe ser inferior a 1000 mm entre pasamanos u obstrucciones, además debe estar hecho con materiales rígidos, con una condición lisa y antideslizante, tanto en condiciones secas como húmedas.

En resumen, en esta subcategoría, que incluye el desplazamiento y la accesibilidad a las dependencias de las I.E., medidas con los indicadores Interior de I.E., Zonas administrativas y Escaleras, rampas y ascensores; corresponde el interior del centro educativo, el 72% de las instituciones se evidenció la existencia de barreras u obstáculo que impiden a los estudiantes con discapacidad motora el fácil desplazamiento y acceso dentro del centro educativo, por lo que tienen que cumplir con la normativa vigente para la superficie, acceso a los patios y escenarios deportivos, zona administrativas y las medidas de las escaleras y rampas para poder superar este tipo de barrera y alcanzar la meta de una educación inclusiva en la ciudad de Neiva.

4.1.3. Subcategoría 3: Mobiliario adaptado

“Las personas discapacitadas enfrentan un problema social que no permite que este sector de personas pueda integrarse plenamente a la sociedad a través de sus potencialidades como ser humano”. Mendoza (2007, p.4). De acuerdo con lo anterior, es por eso, que todos los elementos que se encuentren en las instituciones estén adaptados para integrar a los estudiantes con discapacidad motora a la educación de excelencia, para facilitar el aprendizaje. Según Domènech y Viñas (2007, citado en Solórzano, 2013) el alumnado debe participar en la adecuación de los espacios de la escuela, con el propósito que la organización del mobiliario está en función de sus necesidades educativas y ellos puedan apropiarse del espacio, a partir de la posibilidad de cambiar la distribución de los elementos que los complementan. Según lo que se observó, se encontró los siguientes resultados:

Tabla 7.

Consolidado subcategoría “Mobiliario adaptado”

Indicador	Características	Norma reglamentaria	Incumplimiento de la norma
Dimensiones generales.	Mobiliario seguro	Ley 361 de 1997	100 %
Aseo.	Áreas higiénicas - sanitarias adecuadas.	NTC 6047	100 %
Aulas	Puertas con anchura mínima.		40 %

Por lo tanto, “el objetivo principal de las adaptaciones es ajustar el ambiente y el contexto a las necesidades de la persona en situación de discapacidad para que pueda responder a las demandas de las tareas a realizar”. (Guzmán, 2016, p.13). Además, siguiendo la idea del autor anterior, las adaptaciones deben obedecer las necesidades particulares de cada educando, ya que muchas de ellas son realizadas a la medida (estatura, contextura, condiciones motrices) del estudiante en particular, igualmente, las adaptaciones deben ser lo más sencillas posible y no deben marcar una diferencia notable respecto del mobiliario de los demás alumnos.

Seguidamente se muestran las descripciones de los resultados:

4.1.3.1. Indicador: Dimensiones generales

El 100% de las instituciones educativas focalizadas por la SEM Neiva no tiene escenarios con dimensiones y distribución de mobiliario que permite el desplazamiento cómodo y seguro de un estudiante en condición de discapacidad motora. Por ende, las instituciones tienen en cuenta, como lo plantea (ALIDES., CEAPAT-IMSERSO., IBV, 2005) que el interior de las dependencias y las aulas de clase debe contar con mobiliario e instalaciones cómodas, seguras, funcionales y de fácil manejo; igualmente, el mobiliario debe poder ser utilizado por todos, incluyendo las personas con movilidad reducida, y debe ser adecuado para la tarea que se va a realizar; por último, el diseño de las mesas debe permitir la aproximación frontal de personas en sillas de ruedas y la ubicación de los muebles debe permitir el acceso y la movilidad de una persona en silla de ruedas.

Pérez (2017) indica que la Ley 361 de 1997, emitida por el Congreso de la República de Colombia, en el artículo 43 establece normas y criterios básicos que faciliten la accesibilidad de las personas con movilidad reducida, entre las que se encuentra, suprimir y evitar toda clase de barreras físicas en el diseño y ejecución de las vías y espacios públicos y del mobiliario urbano; asimismo en el artículo 44 define la accesibilidad como la “condición que permite en cualquier espacio o ambiente interior o exterior, el fácil y seguro desplazamiento de la población en general, y el uso en forma confiable y segura de los servicios instalados en estos ambientes”. En atención a lo observado, las instituciones no cumplen con las dimensiones y la distribución de mobiliario, dificultando la educación para los estudiantes con discapacidad motora.

4.1.3.2. Indicador: Aseo

El 100% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no cuentan con áreas higiénico-sanitarias adaptadas para estudiantes en condición de discapacidad motora. Esta situación es muy grave porque se vulnera el derecho a la dignidad humana y la igualdad, puesto que no puede acceder a las áreas sanitarias, en este sentido, ALIDES., CEAPAT-IMSERSO., IBV (2005)

afirman que un aseo o un baño es un espacio para la higiene, vital e imprescindible en cualquier edificio o establecimiento, donde además de las funciones fisiológicas se realizan otras actividades que tienen que ver con el cuerpo y sus cuidados, de modo que estos espacios deben permitir el acceso, la movilidad interior y el uso del mismo a todas las personas. Adicionalmente, las áreas higiénicas sanitarias comprenden el lavado de manos, cara y dientes, además de espacios para peinarse, por tanto, las instituciones tienen que hacer las adaptaciones que requiera. (Guzmán, 2016).

Considerando lo anterior, la Norma Técnica Colombiana (NTC 6047) dictamina que las instalaciones sanitarias deben estar diseñadas para brindar a una variedad de usuarios y debe haber al menos un cuarto de baño accesible para sillas de ruedas con lavamanos, con un espacio de maniobra libre al frente del asiento del sanitario y el lavamanos de 1500 mm x 1500 mm y de lado del asiento del sanitario de 900 mm, aunque se prefieren 1200 mm y para personas con discapacidad que pueden caminar, el espacio de maniobra libre al frente de sanitario debería ser mínimo de 900 mm x 900 mm y la puerta debería abrir hacia afuera, con un ancho mínimo no obstruido de 800 mm; en ambos casos, debe ir barras de agarre a ambos lados de sanitario y ganchos para colgar muletas o bastones.

4.1.3.3. Indicador: Aulas

El 40% de las instituciones educativas focalizadas por la SEM Neiva no tiene puertas de los ambientes de aprendizaje con una anchura mínima de 90 cm no obstruidos. Las puertas permiten el desplazamiento horizontal de los estudiantes con discapacidad motora; por lo que las puertas resultan de gran importancia al garantizar la movilidad entre diferentes espacios al mismo nivel, por eso un inadecuado diseño de puertas puede representar un insalvable obstáculo para la vida diaria de las personas con discapacidad, especialmente para las personas con movilidad reducida (ALIDES., CEAPAT-IMSERSO., IBV, 2005).

Las instituciones de Neiva deben cumplir la norma NTC 6047, en cuanto al ancho mínimo de la entrada no debe ser inferior a 800 mm, aunque se recomienda 850 mm o más, ya que será necesario para una persona que usa una silla de ruedas; igualmente, la altura libre de las

puertas debe ser mínimo de 2000 mm y al frente de la abertura de la puerta en la edificación debe haber un espacio de maniobra horizontal mínimo de 1500 mm x 1500 mm y para personas en silla de rueda, debe haber mínimo de 1600 mm x 2150 mm; por último, debe haber un espacio libre de 600 mm en el lado de la cerradura, de manera que una persona pueda operar la manija de la puerta.

En resumen, en esta subcategoría, que incluye la adecuación del mobiliario para estudiantes con discapacidad motora en los ambientes escolares, que corresponde el interior del centro educativo, se evidenció una mejoría respecto a las dos anteriores subcategorías, con el 67% de las instituciones que cumple con la norma para evitar las barreras u obstáculo de los instrumentos y dimensiones de las áreas fundamentales, como las aulas, aunque hay que mejorar bastante en la adecuación de las áreas higiénico sanitario para respetar todos los derechos fundamentales de los estudiantes con discapacidad motora.

4.1.4. Subcategoría 4: Material Didáctico

“Todas las niñas y niños, y toda la juventud del mundo, tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. Y ésta sólo se logra cuando se educan juntos”. (López, 2011, p.40). Esto se alcanza no solo eliminando las barreras físicas que presentan las instituciones, sino también mejorando el material de trabajo de los estudiantes con discapacidad motora y así, brindar una educación digna para lograr la verdadera inclusión de esta comunidad a la sociedad. Hay que tener en cuenta que estos estudiantes presentan una serie de características en el curso de su desarrollo, derivadas de forma directa o indirecta de su alteración motriz, por lo que dichas habilidades las adquirirá más lentamente y/o de forma distorsionada (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Por eso, de acuerdo con Guzmán, (2016) los docentes deben contribuir para que la detección de estudiantes con dificultades motoras ocurra lo más tempranamente posible, al objeto de diseñar respuestas educativas oportunas y ajustadas a las necesidades particulares de cada estudiante.

Asimismo, como afirma Cabero (2001, citado en Aguiar, Farray & Brito, 2002), el profesor va a jugar un papel importante en el diseño de medios, materiales y recursos adaptados a las características de sus alumnos, que no sólo serán elaborados por él de forma independiente, sino en estrecha colaboración, tanto con el resto de los compañeros involucrados en el proceso, como con otra serie de expertos. Por lo cual, la discapacidad motora, exige un abordaje interdisciplinario en el que confluyen profesionales de diferentes áreas, con posturas abiertas y flexibles que permitan establecer análisis minuciosos de las necesidades de los estudiantes, para proporcionar la posibilidad de crear contextos facilitadores de aprendizaje y utilizar al máximo las capacidades del estudiante para desarrollar una adecuada atención. Por lo anterior, los resultados del material didáctico que presenta las instituciones se presentan a continuación:

Tabla 8.

Consolidado subcategoría “Material didáctico”

Indicador	Características	Norma reglamentaria	Incumplimiento de la norma
Equipos de orientación educativa	Material didáctico adaptado	Ley 115 de 1994	100 %
Especiales	Elemento escolar adaptado		100 %

4.1.4.1. Indicador: Equipos de orientación educativa

El 100% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no cuentan con material adaptado o facilitador para la atención a estudiantes en condición de discapacidad motora. Guzmán, (2016) plantea que el principal objetivo en la utilización de recursos y ayudas técnicas es responder a las necesidades que presenta el/la estudiante con discapacidad motora frente a las demandas de las tareas a realizar en el aula y en la escuela, el cual, deben responder a las necesidades de cada estudiante en particular. Esta situación crea barreras para el aprendizaje, el cual, tiene grandes implicaciones sociales en cuanto a vivir y aprender juntos, puesto que es una experiencia humana transcendental para alcanzar la potenciación de capacidades (Moriña, 2006, citado en Secretaria de Educación Boyacá, 2010).

En la Ley General de Educación (1994, p.12), en el Artículo 46- “Integración con el Servicio Educativo: La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”. De manera que, para atender los fines y propósitos de la educación integral y las necesidades básicas de aprendizaje de todos los estudiantes, el docente se debe apropiarse de: métodos de enseñanza, estrategias didácticas, entre otras, para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos del contexto social y su multiplicidad (Guzmán, 2014). Lastimosamente, las instituciones de la ciudad de Neiva no están preparadas para entender a los estudiantes con discapacidad motora.

4.1.4.2. Indicador: Especiales

El 100% de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva no cuentan con sillas escolares, mesas de trabajo y/o tableros adaptados para estudiantes en condición de discapacidad motora. Las ayudas técnicas se pueden definir como los instrumentos, dispositivos o equipos especiales que permiten realizar diversas actividades que no podrían conseguirse sin ellos, por esta razón, su principal objetivo es ajustar las necesidades del estudiante que presenta discapacidad motora a los requerimientos pedagógicos de la escuela, logrando de esta manera una mayor participación dentro del medio en el que se desenvuelve, favoreciendo la independencia y autonomía personal Guzmán, (2016).

Por lo anterior, en la Ley General de Educación (1994, p.12) en el artículo 48 que trata sobre las Aulas Especializadas: “el gobierno nacional y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones”. Asimismo, el decreto 1421 del 2017 en la definición de los ajustes razonables, plantea que las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, para que los estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran; igualmente,

los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización depende de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación.

La discapacidad motora debe ser asumida como una situación en la cual una persona presenta barreras en el aprendizaje y la participación debido a una capacidad diferente para moverse, manipular objetos e interactuar en el entorno en el que se desenvuelve (Secretaría de Educación Boyacá, 2010). A pesar de lo anterior y de fomentar la participación inclusiva de los estudiantes con discapacidad motora, las instituciones nos cuentan con instrumentos o ayudas técnicas adecuadas para brindar una educación de calidad.

En resumen, aunque mejoren las barreras físicas arquitectónicas para la accesibilidad dentro y fuera de las instituciones, no sirve de nada si no hay un mejoramiento integral en todos los aspectos que involucra el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a que se evidencio que el 100% de los centros educativos no cuenta con los recursos y ayuda técnica didáctica para brindar una educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad motora, por ende, no corresponde a la educación de calidad.

4.1.5. Consolidado Barreras Físicas

El consolidado de las barreras físicas se dividen en dos momentos: un primer momento que contiene la descripción en general de las cuatro subcategorías y un segundo momento que contiene el porcentaje de las cuatro subcategorías por las I.E. focalizadas por la SEM Neiva.

4.1.5.1. Descripción de las barreras físicas en general

Se evidencio que las instituciones, a nivel general, tiene el 80% de barreras físicas y solo un 20% que no presento este tipo de barrera, cumpliendo las normas para brindar una educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad motora, no obstante, se puede jerarquizar estas subcategorías, para priorizar e incluir planes en el P.E.I y solventar esta problemática.

Tabla 9.*Consolidado de las barreras físicas*

Subcategoría	SI (%)	NO (%)
Material didáctico	0 %	100 %
Desplazamiento a la I.E.	20 %	80 %
Mobiliario adaptado.	20 %	80 %
Utilización de las dependencias de la I.E.	28 %	72 %

Por lo anterior, la subcategoría 4 que corresponde al “material didáctico”, es primordial integrar proyectos a corto plazo para superar esta barrera, con el fin de brindar una educación de calidad, que no discrimine a ningún estudiante; seguidamente, las subcategorías “desplazamiento a la institución educativa”, pueden implementar proyectos a mediano plazo, pero el indicador llegada, que corresponde al servicio de transporte escolar y acceso en cuanto a los parqueaderos adaptados, deben activar medidas rápidas en cooperación con las entidades gubernamentales para garantizar el derecho a la educación a esta comunidad, al igual que el “mobiliario adaptado”, siendo el indicador dimensiones generales y aseo los más necesarios. Por último, la subcategoría “utilización de las dependencias de las I.E.”, las acciones pertinentes para superar esta condición se pueden efectuar a medida que solucionen las otras subcategorías.

4.1.5.2. Descripción de las barreras físicas por instituciones.

Para comenzar, cabe aclarar que se evidenció que en todas las cinco I.E. focalizadas por la SEM Neiva no cuenta con el material didáctico adaptado a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad motora, por lo que no se incluyó en la descripción de las barreras físicas por I.E.

Tabla 10.*Detallado subcategoría barreras físicas por Institución Educativa*

Subcategoría	Barreras físicas		
	I.E.	Si (%)	No (%)
Desplazamiento a la I.E.	Normal Superior	33%	67%
	Ricardo Borrero	-	100%
	CEINAR	-	100%
	Limonar	-	100%
	Departamental	33%	67%
Utilización de las dependencias de la I.E.	Normal Superior	20%	80%
	Ricardo Borrero	20%	80%
	CEINAR	20%	80%
	Limonar	60%	40%
	Departamental	40%	60%
Mobiliario adaptado	Normal Superior	33%	67%
	Ricardo Borrero	-	100%
	CEINAR	-	100%
	Limonar	33%	67%
	Departamental	33%	67%
Material didáctico	Normal Superior	-	100%
	Ricardo Borrero	-	100%
	CEINAR	-	100%
	Limonar	-	100%
	Departamental	-	100%

En la I.E. Escuela Normal Superior de Neiva se encontró el mayor porcentaje de las barreras físicas en la subcategoría “utilización de las dependencias de la I.E.”, sobre todo en los indicadores interior de I.E. en vista de que las superficies de desplazamiento que conecta las distintas dependencias no son las adecuadas o están en mal estado, especialmente para que los estudiantes lleguen a los patios de recreo y los escenarios deportivos, igualmente el indicador zonas administrativas, puesto que no cuenta con los escritorios adecuados; por otro lado en las otras dos subcategorías disminuye el porcentaje de la presencia de barreras físicas, pero deben mejorar el estado de las rampas, de acuerdo con la normativa vigente.

La I.E. Ricardo Borrero Álvarez obtuvo porcentajes altos en todas las subcategorías de barreras físicas, principalmente en el “desplazamiento a la institución educativa”, dado que no cuenta con transporte adaptado para estudiantes con discapacidad motora (indicador llegada) y tampoco un parqueadero reservado para esta comunidad y rampas o mecanismos accesibles en la entrada de la institución; igualmente el “mobiliario adaptado” a causa de que en el indicador

dimensiones generales de los escenarios institucionales tienen dimensiones y distribución de mobiliario no permite el desplazamiento cómodo y seguro de la población con discapacidad motora, en el indicador aseo no tiene áreas higiénico sanitaria adecuada para esta comunidad y en el indicador aulas, las puertas no tienen la medida mínima (90 cm) para el ingreso al aula. La subcategoría “utilización de las dependencias de la I.E.” disminuye el porcentaje de la presencia de barreras físicas, pero tienen que mejorar el indicador zonas administrativas adecuado los escritorios para la atención de la población con discapacidad motora y el indicador escaleras, rampas y ascensores, por tanto, deben implementar y mejorar estos mecanismos.

La I.E. CEINAR, al igual que la I.E. anterior, obtuvo porcentajes altos en todas las subcategorías; el “desplazamiento a la institución educativa” y el “mobiliario adaptado”, deben mejorar los todos sus indicadores puesto que presenta estas barreras físicas; la subcategoría “utilización de las dependencias de la I.E.” disminuye el porcentaje de la presencia de barreras físicas pero tienen que mejorar el indicador interior de la I.E., a través del mejoramiento de las superficies entre las dependencias y el indicador zonas administrativas adecuado los escritorios para la atención de la población con discapacidad motora.

La I.E. El Limonar, obtuvo los menores porcentajes en cuanto a la presencia de barreras físicas, pero la subcategoría “desplazamiento a la institución” tiene que mejorar en los indicadores, entre los que se encuentra el transporte escolar adaptado y la adecuación del parqueadero para la población con discapacidad motora, en cuanto a las rampas o mecanismos accesibles, no lo necesitan porque no hay diferencia de nivel para ingresar al establecimiento educativo; seguidamente la subcategoría “mobiliario adaptado”, en los indicadores dimensiones generales y aseo deben adecuar las dimensiones y la distribución del mobiliario y las áreas de higiénicos sanitarias; por último, la subcategoría “utilización de las dependencias de la I.E.”, deben mejorar el indicador zonas administrativas en lo referente a los escritorios adaptados para atender esta población y en el indicador escaleras, rampas y ascensores, adecuar las escaleras.

Por último, la I.E. Departamental “Tierra de Promisión”, al igual que la I.E. anterior, obtuvo los menores porcentajes de la presencia de barreras físicas, pero deben optimizar en la subcategoría “desplazamiento a los institución” el indicador llegada en cuanto al transporte

escolar adaptado y en el acceso, la adecuación del parqueadero para la población con discapacidad motora y la subcategoría “mobiliario adaptado”; en los indicadores dimensiones generales y aseo deben adecuar las dimensiones y la distribución del mobiliario y las áreas de higiénicos sanitarias. Por último, en la subcategoría “utilización de las dependencias de la I.E.” el indicador zonas administrativas con escritorios adecuados para atender esta población y el indicador escaleras, rampas y ascensores, implementado y mejorando todos estos accesorios.

Finalmente, las instituciones presentan barreras físicas principalmente en el material didáctico, debido a que ninguna institución cuenta con las herramientas necesarias para que los estudiantes con discapacidad motora obtengan un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en las aulas y demás espacios de los establecimientos educativos y en el desplazamiento a las instituciones, puesto que no dispone de transporte escolar adaptado para esta población y los parqueaderos no están adecuado para recibir a esta comunidad y el mejoramiento en la entrada con mecanismos accesibles en algunas instituciones. Por otra parte, en el interior de las instituciones no disponen de escritorios adecuados para atender a la población con discapacidad motora, provocando discriminación y rampas según la normativa para el desplazamiento vertical de estos estudiantes, además de no contar con las dimensiones y distribución del mobiliario para el desplazamiento seguro de esta comunidad y las áreas higiénicos sanitarias.

4.2. Categoría 2: Barreras Actitudinales.

A continuación, se describen las barreras actitudinales en cuanto a lo emocional, cognoscitiva y conductual que tienen los agentes educativos de las I.E. públicas focalizadas por la SEM Neiva, respecto a los estudiantes en condición de discapacidad motora.

Primero se presentan resultados demográficos de la muestra seleccionada que se tuvieron en cuenta en la encuesta aplicada

Tabla 11.*Datos demográficos de los encuestados*

Rango de edades	Frecuencia	Genero	Frecuencia	Nivel Educativo	Frecuencia
25 a 30	2	Femenino	99	Normalista	2
31 a 35	12	Masculino	33	Universitario	18
36 a 40	10	Total	132	Postgrado	112
mayores de 40	108			Total	132
Total	132				

4.2.1. Subcategoría 1: Emocional

4.2.1.1. Indicador Sentimientos

Tabla 12.*Sentimientos hacia la Inclusión de estudiantes con discapacidad motora*

	Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	33	25,0 %	25,0 %	25,0 %
	Indecisa	64	48,5 %	48,5 %	73,5 %
	Favorable	35	26,5 %	26,5 %	100,0 %
	Total	132	100,0 %	100,0 %	

En la Tabla 12 se observan los sentimientos hacia la inclusión que tienen los agentes educativos encuestados. En esta se puede observar que el mayor porcentaje se ubican los sentimientos indecisos con el 48,5%, seguido de sentimientos favorables con el 26,5% y por último se encuentran los sentimientos desfavorables con el 25%.

Agudelo *et al.*, (2008) señalan que las actitudes neutras o desfavorables en los sentimientos hacia la inclusión de la comunidad de estudiantes con discapacidad motora, se debe principalmente a la indignación, fracaso, impotencia y deseos de desistir, como consecuencia de su inconformidad por el número elevado de estudiantes por grupo, a los que se suman los estudiantes con necesidades educativas especiales, además, la problemática se extiende también por la infraestructura inadecuada para atenderlos, por la falta de trabajo en equipo y la falta de preparación docente para atender tal diversidad, situación que genera quejas frecuentes

evidenciando un agravamiento del problema. En el presente trabajo de investigación se dividió que las problemáticas anteriormente expuestas, también se advierten en las I.E. focalizadas por la SEM Neiva, dado que se puede observar que en la tabla 12, el 73,5% de los encuestados tienen sentimientos entre indecisos y desfavorables.

Además, según los autores Arias *et al.*, (2005), cada vez que un grupo en general se enfrenta a situaciones inesperadas o de poco conocimiento, se siente incertidumbre, preocupación e incluso desagrado, en vista de que no saben qué hacer o cómo reaccionar generándose torpeza y frustración, los cuales son sentimientos negativos que llegan a sentir los docentes. Por otra parte, se puede evidenciar que no hay coherencia entre lo que sienten los docentes y lo que hacen, dado que en un grado muy pequeño (4,55 %) los sentimientos mejoran en relación con la conducta, tal como se observa en el trabajo de Agudelo *et al.*, (2008) donde hay una mejor actitud emocional a comparación de la actitud conductual.

4.2.2. Subcategoría 2: Cognoscitiva

4.2.2.1. Indicador Creencias

Tabla 13.

Creencias hacia la Inclusión

	Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	32	24,2 %	24,2 %	24,2 %
	Indecisa	71	53,8 %	53,8 %	78,0 %
	Favorable	29	22,0 %	22,0 %	100,0 %
	Total	132	100,0 %	100,0 %	

La Tabla 13 permite observar el porcentaje de las creencias que tienen los encuestados a partir del cuestionario Likert. En ella las creencias con mayor porcentaje son las indecisas con las 53,8% seguidas de las desfavorables con el 24,2% y por ultimo las creencias favorables con el 22,0%.

De acuerdo con lo anterior se puede analizar que las actitudes indecisas y desfavorables en las creencias acerca de la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora por parte de

los agentes educativos, se deben a que tal como lo plantea Essomba (1999) citado en Solórzano, (2013) los profesores en su formación inicial no son orientados para comprender una sociedad que es diversa, por ende sus prácticas se deben encaminar hacia la posibilidad de fomentar las creencias positivas y eliminar las creencias negativas que generan sentimientos de impotencia y ansiedad. Por ello, el autor anterior recalca que en la formación del nuevo profesional en la educación se instruya y ayude a cambiar sus actitudes pesimistas, recelosas y defensivas, hacia actitudes que fomenten la inclusión a través de creencias favorables.

4.2.3. Subcategoría 3: Conductual

4.2.3.1. Indicador Conductas

Tabla 14.

Conductas hacia la Inclusión

	Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	34	25,8 %	25,8 %	25,8 %
	Indecisa	69	52,3 %	52,3 %	78,0 %
	Favorable	29	22,0 %	22,0 %	100,0 %
	Total	132	100,0 %	100,0 %	

En la Tabla 14 se visualiza las conductas de los agentes educativos hacia la inclusión, se puede observar el porcentaje de la subcategoría conductual que tienen los encuestados a partir del cuestionario Likert. Se puede observar que los resultados expuestos en la Tabla 13, existe una semejanza con la información anterior, donde el mayor porcentaje de nuevo son las conductas indecisas con el 52,3%, seguido de conductas desfavorable con el 25,8% y conductas favorable con el 22,0%.

Tenido en cuenta lo anterior, Acosta & Arráez, (2014) asocian la actitud nula y desfavorable que presentan los agentes educativos, con la falta de recursos físicos, materiales y técnicos que permiten el desenvolvimiento autónomo de los educandos, además de que es apreciable en las I.E. la falta de preparación de los docentes para dar respuestas asertivas a la diversidad de los estudiantes y a pesar de que los estudiantes con limitaciones tienen los mismos derechos sociales que el resto de los educandos, muchas veces las oportunidades de participación

a las actividades en el aula se limitan a su simple presencia y al cumplimiento de tareas. Además, Granada, Pomés & Sanhueza, (2013) señalan que es necesario que los docentes cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes.

4.2.4. Consolidado barreras actitudinales

Tabla 15.

Barreras Actitudinales hacia la Inclusión

	Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	27	20,5 %	20,5 %	20,5 %
	Indecisa	69	52,3 %	52,3 %	72,7 %
	Favorable	36	27,3 %	27,3 %	100,0 %
	Total	132	100,0 %	100,0 %	

En la Tabla 15 se observa los porcentajes de la categoría barreras actitudinales, donde se tuvo en cuenta los resultados de todos los encuestados. En términos generales, se observa que los agentes educativos de las I.E. focalizadas por la SEM Neiva, haciendo la sumatoria de las tres subcategorías tienen una actitud indecisa con el 52,3% seguido de las actitudes favorables con el 27,3% y finalmente las actitudes desfavorables con el 20,5% .

Se puede percibir que tal como lo plantea Boer, Pijl & Minnaert (citado de Granada, Pomés & Sanhueza, 2013), muchas investigaciones plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva, por lo cual una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos, además estos autores hacen una revisión de 26 estudios que muestran en su totalidad que la mayoría de los profesores posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con NEE en la educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los profesores. En el presente estudio, al igual que los citados por el autor se percibió como en las subcategorías primaban las actitudes neutras o desfavorables que son un obstáculo para la inclusión educativa.

Por otra parte, Tsakiridou y Polyzopoulou (2014) señalan que en estudios respecto a la inclusión, han concluido que la efectividad de cualquier método inclusivo depende de la actitud positiva que los docentes deben desarrollar hacia las prácticas inclusivas, por lo tanto, se percibe como en las I.E. focalizadas por la SEM Neiva hay tanto barreras físicas como actitudinales en cuanto a la inclusión educativa y por lo general como lo expresan los autores anteriores estas actitudes se expresan u originan en la capacitación insuficiente que reciben los maestros y la falta de materiales apropiados para enseñar adecuadamente a los alumnos.

Además, Acosta & Arráez, (2014) indican que a pesar de que en muchos países se avanza en la normatividad en inclusión educativa, la realidad a nivel local es muy diferente, puesto que en los docentes el principio de diversidad genera preocupación al no saber cómo responder, por ello se aprecia actitudes desfavorables y las representaciones sociales del docente representa la primera barrera que obstaculiza el desarrollo eficaz de la inclusión escolar.

4.2.5. Relación entre las subcategorías cognoscitiva y conductual

A continuación, se presenta la Tabla 16, en la cual detalla la asociación que hay entre las variables de los indicadores creencias (columna) y conductas (fila), correspondientes a las subcategorías cognoscitivas y conductual.

Tabla 16.

*Indicadores creencias sobre la Inclusión *conductas sobre la Inclusión tabulación cruzada*

		Conductas sobre la Inclusión			Total	
		Desfavorable	Indecisa	Favorable		
Creencias sobre la Inclusión (agrupado)	Desfavorable	Recuento	21	10	1	32
		Recuento esperado	8,2	16,7	7,0	32,0
		% del total	15,9%	7,6%	0,8%	24,2%
	Indecisa	Recuento	12	47	12	71
		Recuento esperado	18,3	37,1	15,6	71,0
		% del total	9,1%	35,6%	9,1%	53,8%
	Favorable	Recuento	1	12	16	29
		Recuento esperado	7,5	15,2	6,4	29,0
		% del total	0,8%	9,1%	12,1%	22,0%

En la Tabla 16, el ítem que hace referencia al recuento esperado es la frecuencia que se esperaría en la celda, en promedio, si las variables fueran independientes. De acuerdo con lo anterior, un factor determinante en el éxito de las políticas hacia la inclusión, según Díaz & Franco (2010) son las actitudes de los profesores que tienen frente a las mismas. En la presente investigación, la mayoría de los docentes que se le aplicó la encuesta tipo Likert no contaban con estudiantes con discapacidad motora entre sus educandos, por ende, el autor anterior señala que los prejuicios son un factor determinante en las actitudes, que condicionan la forma de percibir la situación o personas y son consideradas como un serio obstáculo para la atención educativa. En la tabla de contingencia no se obtienen valores alentadores, puesto que el 35,6% de educadores tienen creencias y conductas indecisas, la cual, al ser parte de una I.E. focalizados para necesidades especiales, que incluyen la discapacidad motora, su actitud debería ser más determinante (apuntado a actitudes favorables), por otro lado, el 15,9% tienen creencias y conductas desfavorables apartándose de la realidad hacia conductas inclusivas.

4.2.5.1. Chi cuadrado de asociación

- **Prueba de Hipótesis específica**

A continuación, se presenta la prueba de Chi-cuadrado que se hace con la finalidad de comprobar si el indicador creencias hacia la inclusión influyen significativamente en el indicador conductas frente a los estudiantes con discapacidad motora.

Tabla 17.

Pruebas de Chi-Cuadrado para los indicadores Creencias y Conductas

	Valor	Gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	54,064 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	50,718	4	,000
Asociación lineal por lineal	41,659	1	,000
N de casos válidos	132		

Nota. Gl = Grados de libertad, Sig. = Significancia, a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,37.

Como se puede observar en la Tabla 17 la significancia asintótica (Valor P) $0,000 < 0,05$ (significancia alfa), es decir, que las creencias que tienen los profesores en cuanto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora influirán significativamente en las conductas que tienen en sus clases a un nivel de 95% de confiabilidad. Por lo tanto, existe suficiente evidencia muestral para confirmar que las variables no son independientes, es decir que las creencias que tienen los encuestados influyen significativamente en las actitudes, pero hay que considerar que en el análisis de actitudes estos dos indicadores fueron mayormente indecisos o desfavorables siendo una barrera para la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora.

Para esta prueba se relacionaron los indicadores conductas y creencias, puesto que, como lo manifiesta Agudelo *et al.*, (2008) las actitudes son manifestaciones del comportamiento como consecuencia de ideas, creencias o percepciones que se tienen frente a algo.

4.2.6. Relación entre las I.E. focalizadas por la SEM Neiva

4.2.6.1. Tabla de contingencia y Prueba de Kruskal Wallis

En la Tabla 18 se presenta los rangos promedio de los indicadores (sentimientos, creencias y conductas) de cada subcategoría de las barreras actitudinales de las I.E. focalizada por la SEM Neiva.

De acuerdo con la tabla, se percibe mayores diferencias en el rango promedio de las I.E. Normal Superior y Ricardo Borrero en los indicadores creencias y conductas, por otro lado, una menor diferencia en la I.E. CEINAR (en el indicador creencias) e I.E. Limonar (para el indicador conductas). Por último, en el indicador sentimientos los valores del rango promedio más altos corresponden a las I.E. CEINAR y Normal Superior y un menor valor en la I.E. Limonar.

Con la información anterior se analiza que en las I.E. Normal Superior y Ricardo Borrero, los rangos promedios son más altos, es decir que hay una mayor dispersión de los datos, en otras palabras, hay docentes con actitudes favorables y actitudes desfavorables hacia la Inclusión de

una manera más amplia, por el contrario, no hay mucha dispersión en los datos en la I.E. Limonar (las respuestas son más centralizadas).

Tabla 18.

Rangos promedio de los indicadores creencias, conductas y sentimientos

	INSTITUCIÓN	N	Rango promedio
Subcategoría Emocional	Normal Superior	38	69,62
Indicador Sentimientos hacia la Inclusión (agrupado)	Ricardo Borrero	20	63,33
	CEINAR	23	72,09
	Limonar	29	59,05
	Departamental	22	67,98
	Total	132	
Subcategoría Cognoscitiva	Normal Superior	38	71,55
Indicador Creencias hacia la Inclusión (agrupado)	Ricardo Borrero	20	70,13
	CEINAR	23	58,91
	Limonar	29	65,91
	Departamental	22	63,18
	Total	132	
Subcategoría Conductual	Normal Superior	38	72,47
Indicador Conductas hacia la Inclusión (agrupado)	Ricardo Borrero	20	73,28
	CEINAR	23	68,46
	Limonar	29	54,45
	Departamental	22	63,86
	Total	132	

- **Prueba de Hipótesis específica**

Tal como se plantea en la metodología, con la prueba de Kruskal Wallis se pretende conocer si los cinco grupos encuestados correspondientes a las I.E. focalizadas por la SEM Neiva, difieren en la percepción que tienen sobre la inclusión en estudiantes con discapacidad motora o por el contrario sus apreciaciones apuntan en la misma dirección.

Tabla 19.

Prueba de Kruskal Wallis para la categoría Barreras Actitudinales e indicadores Creencias, Conductas y Sentimientos

	Estadísticos de prueba ^{a,b}			
	Barreras Actitudinales	Sentimientos hacia la Inclusión	Creencias hacia la Inclusión	Conductas hacia la Inclusión
Chi-cuadrado	4,795	2,364	2,343	5,543
Gf	4	4	4	4
Sig. Asintótica	,309	,669	,673	,236

Nota. a. Prueba de Kruskal Wallis b. Variable de agrupación: INSTITUCIÓN

En la Tabla 19 se puede observar los resultados de la prueba de Kruskal Wallis, donde se percibe que la significancia asintótica (P-Valor) de las distintas variables son 0,309 (categoría barrera actitudinales); 0,669 (indicador sentimientos); 0,673 (indicador creencias) y 0,236 (indicador actitudes). Confrontando los puntajes anteriores con la significancia alfa de 0,05 se calcula que en cada uno de los casos es mayor a este valor, por esta razón, se acepta la hipótesis para cada variable contrastada con 95% de confiabilidad. La hipótesis establece que “no existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos encuestados de cada I.E. en los puntajes de Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad motora”, de modo que, no hay diferencias apreciadas (sobre la inclusión), es decir que las medianas de los grupos analizados son las mismas.

Con referencia a lo anterior y al análisis de actitudes, se visualizó que en cada indicador los agentes educativos tenían sentimientos, creencias y actitudes mayoritariamente indecisos, así pues, con la prueba de Kruskal-Wallis se infiere que esta fue la tendencia en cada grupo de las instituciones encuestadas. Granada, Pomés & Sanhueza, (2013) sugieren que la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa facilita la implementación o se constituye en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado. Además, de acuerdo con el autor anterior, los agentes educativos deben centrar sus esfuerzos hacia la inclusión, donde sus procesos deben estar orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Así, Plancarte, (2010) sugiere que el papel de los agentes educativos es a través de sus prácticas hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes en la mayoría de los sistemas educacionales.

4.3. Elementos Posibilitadores y de Riesgo

A continuación, se presenta la Tabla 20, donde se hace una breve descripción que reúnen los elementos posibilitadores y de riesgo, encontrados en las categorías barreras físicas y las barreras actitudinales.

Tabla 20.

Elementos posibilitadores y de riesgo de las distintas subcategorías evaluadas en las categorías barreras físicas y actitudinales

C.	Subcategoría	Elemento Posibilitador	Elemento de riesgo
Barreras Físicas	Desplazamiento a la institución	<ul style="list-style-type: none"> Rampas y mecanismos accesibles en las entradas de las I.E. 	<ul style="list-style-type: none"> Transporte escolar adecuado para estudiantes con discapacidad motora. Parqueaderos reservados y en buen estado para la población con discapacidad motora en general.
	Utilización de las dependencias de la I.E.	<ul style="list-style-type: none"> Las superficies de acceso entre las dependencias. Acceso a los patios y escenarios deportivos. Escaleras adecuadas según la normatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Escritorios para atender a la población con discapacidad motora. Ausencia o mal diseño de rampas.
	Mobiliario Adaptado	<ul style="list-style-type: none"> Puertas para el ingreso al aula de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Dimensiones y distribución del mobiliario no adecuado. Falta de áreas higiénicas sanitarias.
Barreras Actitudinales	Material Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> No hay elementos posibilitadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de equipos de orientación educativa y especiales.
	Emocional Sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> Los sentimientos de los agentes educativos de acuerdo con el análisis de actitudes fue el mejor a comparación de las demás subcategorías. 	<ul style="list-style-type: none"> La gran mayoría de agentes educativos presentan sentimientos neutros.

Continuación Tabla 20

C.	Subcategoría	Elemento Posibilitador	Elemento de riesgo
Barreras Actitudinales	Cognoscitiva Creencias	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con el análisis de Chi-Cuadrado, en los encuestados las creencias influyen en las conductas. • Es importante focalizar las creencias hacia actitudes positivas con el fin de alcanzar los ideales de la inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • La gran mayoría de agentes educativos presentan actitudes neutras y desfavorables. • Hay docentes que presentan creencias desfavorables acompañado de conductas desfavorables.
	Conductual Conductas	<ul style="list-style-type: none"> • No hay elementos posibilitadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Un pequeño porcentaje de profesores tienen conductas favorables. • La gran mayoría de agentes educativos presentan actitudes neutras y desfavorables. • Las conductas obtuvieron el mayor porcentaje de actitudes desfavorables.

4.4. Discusión

Para poder superar las barreras físicas y actitudinales que presenta las instituciones educativas, estas deben hacer un proceso de autoevaluación, para identificar las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, y definir las prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los avances, tal como lo plantea el Índice de Booth *et al.*, (2000), pero se evidenció que las instituciones focalizadas por la SEM Neiva para la atención de estudiantes con discapacidad motora no realizan este tipo de autoevaluación, por lo que persisten las barreras para inclusión educativa de esta comunidad, dificultando el acceso a una educación inclusiva porque las leyes quedan en el papel pero se descarta en la realidad.

En cuanto a las barreras físicas, en la subcategoría desplazamiento a la Institución Educativa, según lo planteado por Ríos (2013), Colombia se caracteriza por ser uno de los

escenarios en el que se encuentra mayores dificultades al momento de querer acceder a un lugar, tales como el transporte y las entradas a diferentes lugares por causa de su modelos arquitectónico, por lo que este estudio confirmo que la ciudad de Neiva está en concordancia con lo evidenciado a nivel nacional, puesto que no cuenta con un transporte escolar adecuado, un parqueadero exclusivo para esta población y rampas u otro mecanismo de acceso a los establecimientos educativos, dificultando el acceso de los estudiantes con discapacidad motora a las instituciones.

Seguidamente, la subcategoría la utilización de las dependencias de la I.E., desde el momento en que el estudiante acude a la institución educativa surge la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas en la edificación para que el estudiante pueda acceder a las distintas dependencias (MEN, 2006). Se observó que las instituciones focalizadas por la SEM Neiva tratan de suplir el derecho de la libre circulación de los estudiantes con discapacidad motora por los establecimientos públicos, pero todavía falta ejecutar planes para cumplir con todas las directrices del MEN. Continuando con el interior de las instituciones, el mobiliario debe estar adaptado para suprimir obstáculos que puede tener el aula, según la necesidad de cada estudiante, por ese motivo, en el presente estudio se observó que las cinco instituciones no cuentan con las dimensiones generales para la libre circulación dentro del aula y de áreas higiénicos-sanitarias para esta población, tal como lo plantea Salvador, Gallardo, García, Cabillas, Guerra, Arroyo, & Santacruz (2011).

Por último, de acuerdo con Soro (1994) es importante considerar condiciones prioritarias como: la manipulación y control de la postura de los estudiantes con discapacidad motora, además en conformidad del tipo de discapacidad y/o de lesión, la actividad voluntaria manipulativa es diferente, por lo que surge la necesidad de adaptar los diferentes tipos de material didáctico para los estudiantes que no utilizan sus miembros superiores, los que presentan incoordinación o torpeza y los que pueden coger los objetos, pero con una pinza atípica (MEN, 2006). Lamentablemente en la ciudad de Neiva no tienen en cuenta estos requerimientos para una educación inclusiva, puesto a que ninguna de las instituciones focalizadas para la atención de estudiantes con discapacidad motora, no cuenta con los equipos de orientación especial.

Por otro lado, tal como lo plantea Agudelo, Areiza, Arias, Bustamante, López & Roldán (2008) las actitudes son expresiones de la conducta humana que ponen en manifiesto la predisposición a responder de manera positiva o negativa en relación con un objeto una situación o persona; no son innatas, son adquiridas, desarrolladas y dinámicas, es decir, que son susceptibles de transformación cuando cambian las condiciones en las que fueron originadas. En consecuencia, las barreras actitudinales corresponden a las actitudes poco favorables para la inclusión, las cuales están relacionadas con los prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas que tiene cada sujeto, en este caso los docentes sobre las personas en condición de discapacidad, según Gitlow (2001) citado por Mella (2016). A nivel general, estas barreras actitudinales están compuestas por los componentes emocional-sentimientos, cognoscitiva-creencias y conductual-actitudes.

Cabe resaltar que en el presente estudio de investigación las actitudes indecisas y desfavorables obtuvieron grandes porcentajes en los componentes anteriormente expuestos, por ello, según Granada, Pomés & Sanhuesa Henríquez (2013) hay unos condicionantes en relación al docente y su actitud hacia prácticas inclusivas, que inicia con la experiencia del docente, donde en la ciudad de Neiva se visualizó que muchos de los encuestados no tienen en sus clases estudiantes en condición de discapacidad motora, por ello no cuentan con experiencias vinculadas con esta población en prácticas inclusivas. Además, los autores señalan que es muy necesario los recursos de apoyo y el tiempo, donde se examinó en las barreras físicas que las distintas I.E. no cuentan con el material adaptado para dicha necesidad, adicionalmente los profesores cuentan con un amplio personal estudiantil por aula, lo que dificulta la tarea educativa de planificar y coordinar las adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes en condición de discapacidad motora. Por último, el condicionante formación docente y capacitación se avizora como una gran problemática dado que pocos maestros direccionan sus estudios hacia una educación inclusiva.

Capítulo 5. Conclusiones

La atención educativa para la población con discapacidad motora, en el marco de orientaciones por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago, 2000), señala la necesidad de reconocer la diversidad, entre los que se encuentra la discapacidad motora, que supone limitaciones en el desarrollo de las acciones cotidianas. Estas condiciones podrán ser abordadas a partir del estado actual de las barreras en las Instituciones Educativas para la atención de la población en condición de discapacidad motora.

A partir del estudio se precisa la identificación de barreras físicas en las instituciones, principalmente en las siguientes subcategorías que corresponde a: material didáctico, debido a que ninguna institución cuenta con equipos de orientación educativa especial; de igual forma, el desplazamiento a las instituciones, puesto que no dispone de transporte escolar adaptado para la población con discapacidad motora y los parqueaderos no están adecuados para recibir a la población. Seguidamente los indicadores de análisis para el interior de las Instituciones Educativas permiten identificar que no dispone de escritorios adecuados para atender a la población con discapacidad motora; las rampas para el desplazamiento vertical, el mobiliario y las áreas sanitarias no tienen representación en las Instituciones para los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, las barreras físicas identificadas en las Instituciones Educativas, se describen como barrera permanente por su faltante o carencia en la subcategoría material didáctico, en su indicador que corresponde a los equipos de orientación educativa especiales; en la subcategoría desplazamiento a la Institución Educativa, en el indicador llegada, puesto que no cuenta con transporte escolar adaptado; en la subcategoría mobiliario adaptado en los indicadores dimensiones generales y aseo y por último en la subcategoría utilización de las dependencias de la Institución Educativa en el indicador zonas administrativas; en cuanto a las barreras episódicas o temporales aquellas que dependiendo de las dinámicas particulares de la Institución y la participación de los estudiantes con discapacidad motora se visualiza que en la subcategoría desplazamiento a la institución, en el indicador acceso, hay que mejorar el estado de los parqueaderos y las rampas de acceso; en la subcategoría mobiliario adaptado, el indicador aulas

y finalmente, en la subcategoría utilización de las dependencias de la I.E. en los indicadores interior de la I.E. y escaleras, rampas y ascensores.

Seguidamente, se precisa la identificación de las barreras actitudinales en las instituciones educativas, dado que también son de gran relevancia para el objetivo hacia una educación inclusiva. Las barreras actitudinales corresponden a las actitudes poco favorables de los docentes en torno a los estudiantes en condición de discapacidad motora. En el proyecto de investigación se hizo énfasis desde los componentes emocionales, cognitivos y conductuales.

Desde el componente emocional se identificó actitudes indecisas y en segunda medida favorables hacia la inclusión, las cuales no se relacionan con los componentes cognitivos y conductuales, puesto que estos obtuvieron en mayor porcentaje actitudes indecisas y desfavorables. Estas respuestas de los docentes se deben en gran parte a que no cuentan con las herramientas necesarias para manejar a los estudiantes en condición de discapacidad motora, lo que produce aislamiento o rechazo por parte del educador debido a que no hay una preparación inicial adecuada para este tipo de situaciones. Además, se evidenció que los sentimientos de los docentes apuntan hacia actitudes favorables pero las creencias y conductas apuntan hacia actitudes desfavorables que no benefician el proceso inclusivo.

La identificación en el presente estudio de investigación de las actitudes desfavorables y neutras, permiten abrir un espacio para la reflexión acerca de cómo se está manejando por parte de los docentes los procesos inclusivos desde el ámbito profesional y personal, dado que estos se constituyen como un agente facilitador y cualquier actitud negativa representa un riesgo y minimiza las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad motora.

Por otro lado, con la prueba estadística de Chi-cuadrado se concluye que existe suficiente evidencia muestral para confirmar que las creencias que tienen los encuestados influyen significativamente en las conductas. Cabe resaltar que las creencias y conductas como se expuso anteriormente fueron indecisas y desfavorables por parte de los docentes, por ende, representa una barrera hacia una inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad motora.

Continuando con las pruebas estadísticas la de Kruskal Wallis establece que: no existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos encuestados de cada Instituciones Educativas en los puntajes de actitudes hacia la Inclusión de estudiantes en condición de discapacidad motora, de modo que, no hay desemejanza apreciada sobre la actitud hacia la inclusión educativa, es decir que las medianas de los grupos analizados son las mismas, por ello como las creencias y conductas como se expuso anteriormente fueron mayoritariamente indecisas en el análisis de actitudes, se infiere que esta fue la tendencia en cada grupo encuestado de las diferentes Instituciones Educativas.

Además, se evidenció los elementos de riesgos como elementos de mayor opulencia en las Instituciones Educativas, tanto en la barrera física como en la barrera actitudinal, esto se debe a la poca articulación entre la evaluación Institucional anual y la adecuación o mantenimiento de los entornos físicos de las Instituciones Educativas, en el mismo sentido la planeación institucional para la cualificación docente que aborde la preparación inadecuada o desconocimiento para afrontar de la mejor manera situaciones que involucren a estudiantes con discapacidad motora. Es necesario reconocer el tipo de atención que se oferta institucionalmente y elaborar los planes de mejoramiento institucional para la atención educativa de la población.

Al contrario de los elementos de riesgo, los elementos posibilitadores se observaron en menor medida, por lo anteriormente expuesto, aunque cabe resaltar que en las barreras físicas, principalmente en la subcategoría utilización de las dependencias de la I.E. contó con el mayor números de elementos posibilitadores, entre los que se encuentra los indicadores interior de I.E. y escaleras, rampas y ascensores, en cuanto a las escaleras: al igual que el indicador aulas en la subcategoría mobiliario adaptado y el indicador acceso en la subcategoría desplazamiento a la I.E. Por otra parte, en la barrera actitudinal se evidenció que en la subcategoría emocional-sentimientos, los profesores y personal administrativo de las instituciones muestran una mejor actitud que no se evidencia en las subcategorías cognoscitiva-creencias y conductual-conducta.

Según las observaciones de las barreras físicas y la identificación de las barreras actitudinales, se puede determinar que las Instituciones Educativas focalizadas por la SEM Neiva presentan incumplimiento de la norma en las barreras físicas y actitudes neutras y desfavorables

que se expresan desde las barreras actitudinales. Por lo que se insta a realizar las respectivas correcciones o Planes de Mejoramiento Institucional PMI, para que la Ciudad de Neiva cuente con instituciones que garanticen los principios de la educación inclusiva.

Capítulo 6. Recomendaciones

El análisis de las barreras físicas y las barreras actitudinales determinadas desde la investigación y los elementos posibilitadores identificados en las Instituciones Educativas focalizadas por la SEM Neiva, permite sugerir los siguientes puntos:

Elaboración de planes de accesibilidad:

La accesibilidad se establece como el principio de igualdad de oportunidades de los colombianos y debe considerarse un punto de referencia que sumado al diseño universal permiten la elaboración del Plan de Accesibilidad Institucional.

El Plan de accesibilidad Institucional se considera desde la adaptación de espacios, servicios e instalaciones independiente y se define como “el conjunto de acciones, estrategias, metas, programas y normas institucionales, dirigidas a adecuar los espacios institucionales y edificio en general, en lo relacionado con la eliminación de barreras físicas y la accesibilidad dentro de los plazos dispuestos en el Plan de Mejoramiento Institucional PMI, reglamentado bajo el cumplimiento del decreto 1421 de 2017.

La implementación para instituciones educativas se adecua bajo la guía metodología Entornos inclusivos, una metodología para la elaboración de planes de accesibilidad, reglamentada bajo la Ley 361 de 1997 para Colombia.

De acuerdo al siguiente mapa conceptual, este documento es el punto de partida para que las entidades gubernamentales y las instituciones educativas focalizadas por la SEM Neiva, realicen los correctivos necesarios para superar las barreras físicas, instando a que formulen acciones de manejo y hagan los respectivos estudios en cuanto a los costos de la adecuación, puesto que la etapa preparatoria, que es recolección de la información por I.E. y la información técnica y formativa y el inventario físico institucional de las cinco institución focalizadas para la atención de estudiantes con discapacidad motora en la ciudad de Neiva, está plasmado en la presente investigación y de acuerdo a la jerarquización de las barreras físicas, tomar medidas a

corto, mediano y largo según las necesidades que se deban corregir. Todo esto con el fin que se ejecute la etapa de implementación según con el plan de accesibilidad institucional de cada institución.

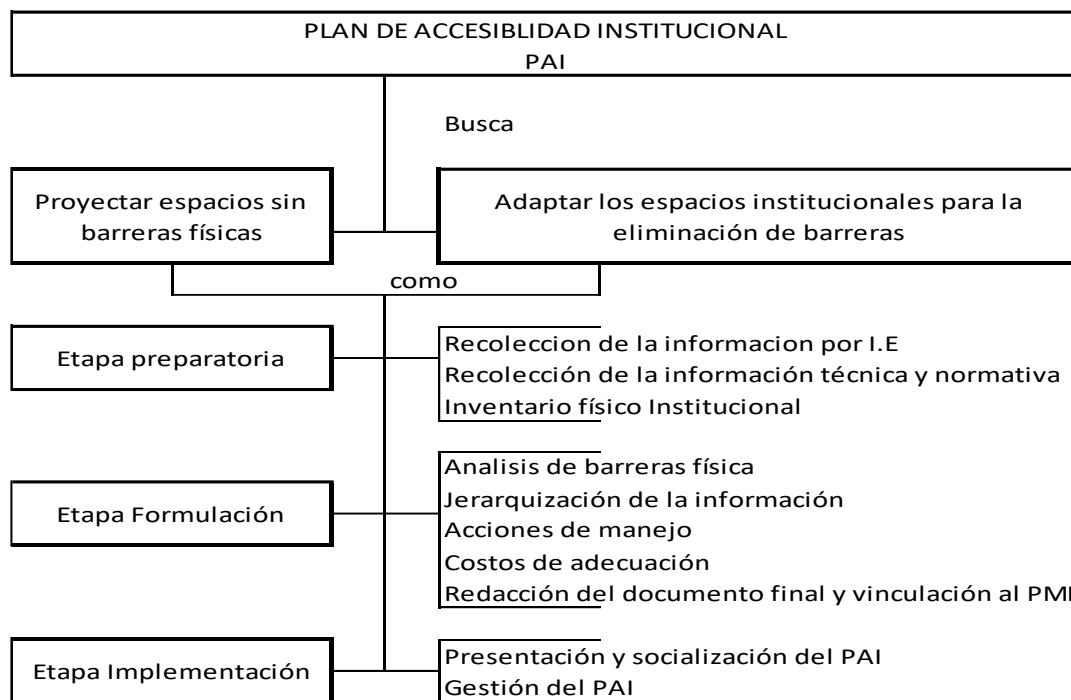


Figura 5. Plan de Accesibilidad Institucional PAI

Las barreras constituidas como factor de riesgo en los procesos de inclusión educativa, permiten identificar acciones afirmativas en temas como la deserción estudiantil, por lo que el Congreso de la República se radico el proyecto de Ley 027 del 2017, el cual, en la justificación de la iniciativa, señala que el mayor índice de deserción se presenta por falta de apoyo interinstitucional, debido a la baja cobertura en el transporte escolar, siendo este apoyo el menos frecuente en las instituciones, tanto a nivel nacional (64%) como por zona rural (54%) y urbana (68%), según informes de la Universidad Nacional, por lo que este proyecto propone un subsidio de transporte para estudiantes con alguna discapacidad para suplir esta necesidad (Congreso de la República de Colombia, 2017). Por el momento es solo un proyecto que tiene como objetivo reglamentar el transporte escolar para población con discapacidad, hasta que lo aprueben, esta población tiene que sufrir este tipo de barrera que le impide la accesibilidad a la institución.

Por otro lado, para mejorar en un futuro las barreras actitudinales que tienen los docentes sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad motora, en el presente estudio se tienen en cuenta los dos momentos que pasan los profesionales en educación (etapa de formación y función docente). Además, se hace hincapié en los docentes porque en última instancia son los agentes clave en el proceso de formación, el cual constituye y refleja en el estudiante una actitud positiva o negativa hacia la inclusión educativa.

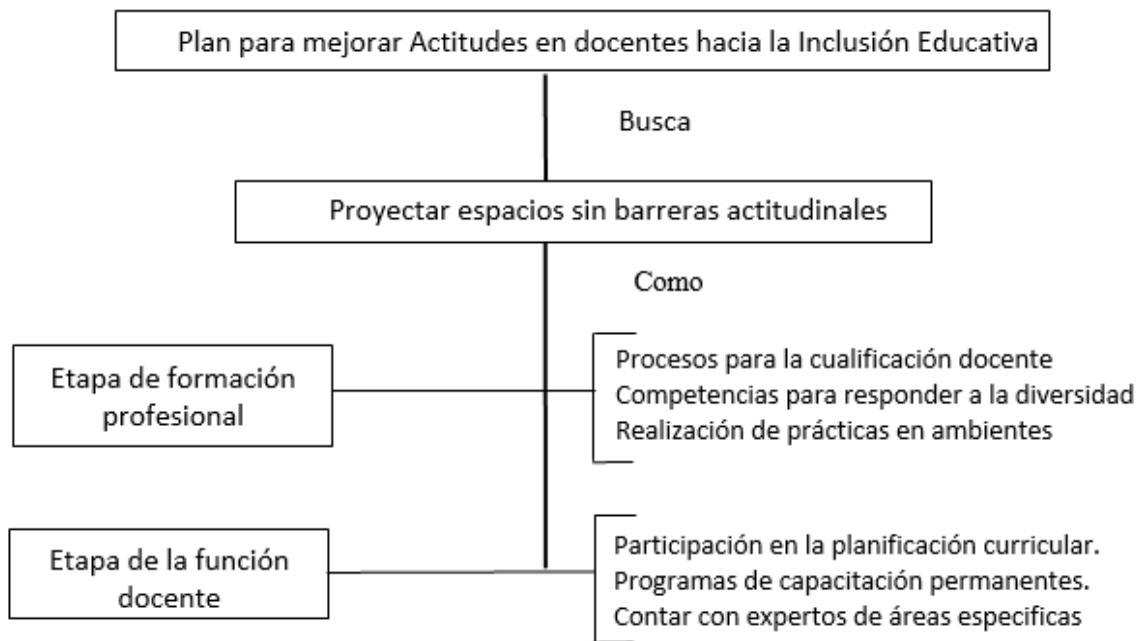


Figura 6. Plan para mejorar actitudes docentes hacia la inclusión educativa

Para el proceso de formación docente se recomienda que, en la formación profesional desde la facultad de Educación de las distintas Universidades a lo largo y ancho del país, se aporte competencias en los futuros profesionales para saber, saber hacer y saber ser en cuanto reconocer las diferencias y enriquecernos con ellas. Además, reorientar las actitudes de los futuros docentes hacia la aceptación de la diversidad con el fin de favorecer dicho proceso. Muchas veces estas prácticas no se tienen en cuenta dentro de los centros de formación de los docentes y es cuando en el futuro se generan actitudes negativas que minimizan la aceptación y oportunidades de los estudiantes con discapacidad motora, por ellos las prácticas en ambientes inclusivos son una alternativa para que se promueva en el futuro profesional en educación unos

sentimientos, creencias y actitudes que posibiliten la participación integral de los estudiantes con discapacidad motora.

Siguiendo con la etapa de función docente, se recomienda que los educadores tengan una participación en los procesos relacionados con la planificación curricular de las I.E., además, puedan generar diversas estrategias ajustadas a las necesidades de los educandos, con el fin de que los estudiantes mejoren en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se insta a una capacitación constante que influye en la actitud favorable hacia la inclusión educativa, puesto que, si no hay una formación por parte de los agentes educativos, por lo general su actitud será desfavorable en cuanto a la inclusión educativa. Asimismo, al momento de que un profesor que hace parte de una I.E. con necesidades especiales busque estudios de postgrado, es imprescindible que se pueda focalizar hacia una no discriminación educativa. Finalmente, los especialistas de inclusión educativa y la familia deberían trabajar cooperativamente con los docentes para que se sienta el apoyo desde estos distintos ámbitos.

Referencias

Alcaldía de Neiva. (2015). Acuerdo 023 de 2015.

Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154.

Agudelo, M., Areiza, N., Arias, D., Bustamante, A., López, Y., Roldán, S., Soto, N & Zapata, L. (2008). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Aguiar, M., Farray, J & Brito, J. (2002). *Cultura y educación en la sociedad de la información*. Coruña-España: Netbiblo.

Alcaldía de Neiva. (2016). Caracterización y perfil del sector educativo 2016 – 2017. Neiva, Huila: Dependencias / Secretaria de Educación. Recuperado de:
[http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20\(1\).pdf](http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20(1).pdf)

Alcaldía de Neiva. (2018). Información del Municipio. Neiva, Huila: Mi municipio / Información del Municipio. Recuperado de
<http://www.alcaldianeiva.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>

Alianzas para el Desarrollo Económico y Social (ALIDES)., Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEPAT-IMSERSO) & Instituto de Biomecánica de Valencia (IBV). (2005). *Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas*. Valencia-España: IMSERSO.

- Amaya García, K. S. Una mirada a la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad en el municipio de Neiva. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Aldo_Gonzalez4/publication/316441826_INCLUSION_RETO_EDUCATIVO_Y_SOCIAL/links/58fe6dc445851565029dfbf3/INCLUSION-RETO-EDUCATIVO-Y-SOCIAL.pdf#page=137
- American Psychological Association. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. Buenos Aires. American Psychological Association. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_A PA. pdf.
- Arias I, Arriagada C, Gavia L, Lillo L y Yáñez N. (2005) Integración Escolar. *Visión de la Integración de niños / as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos / as*. Santiago de Chile. Recuperado en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/arias_i/sources/arias_i.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas, (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Rescatado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Bassedas, E. (2010). Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo. Barcelona-España: Editorial GRAO.
- Bichachi, D. S. (2004). El uso de las listas de chequeo (chek-list) como herramienta para controlar la calidad de las leyes. Recuperado de http://www.claudiabernazza.com.ar/htm/pdf/check_list.pdf.
- Booth, T., Ainscow, K., Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Camacho Real, C., & Varela Navarro, G. A. (2011). Inclusión de personas con discapacidad en la educación virtual: el caso del Bachillerato a Distancia, U de G. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/47416>

Centros para el Control y la prevención de enfermedades. (2017). Obstáculos a la participación. Clifton, EUA.:Las discapacidades y la salud. Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad motriz: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Motriz/2discapacidad_motriz.pdf

Congreso de la República de Colombia. Ley 1618 de 2013. Recuperado a partir de: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1618_2013.htm

Congreso de la República. Ley Estatutaria 1618 de 2013. Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1618_2013.htm

Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. Ley 324 de 1996. Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=349>

Congreso de la República de Colombia. Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Recuperado de http://www.elabedul.net/San_Alejo/Leyes/Leyes_2005/ley_982_2005.php

Congreso de la República de Colombia. Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html

Congreso de la República de Colombia. 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. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1618_2013.htm

Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>

DANE. (2017). Marco legal de la discapacidad. Bogotá-Colombia: Vicepresidencia de la República. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2010). Poblacion y Demografía. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/discapacidad>

Díaz Haydar, O., & Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39.

Diniz, D. Barbosa, L. y Dos Santos W. (2009). Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia. p. 65-77. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/es_04.pdf

Duk, C., A, Hernández. & Sius, P. (sf). Guía para Realizar Adaptaciones Curriculares. Recuperado de: <http://www.adaptacionescurriculares.com/Teoria%20%20ACIS.pdf>

Echeita Sarrionandía, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668197>

- Gallo González, E. A., & Castañeda Muñoz, J. D. (2016). Análisis de los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en I.E. públicas del centro del Huila. *Inclusión. Reto educativo y social*. Recuperado de <http://www.celei.cl/wp-content/uploads/2017/04/INCLUSION-RETO-EDUCATIVO-Y-SOCIAL.pdf#page=151>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-5082013000100003&script=sci_arttext&tlng=en
- Guzmán, A. (2016). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora*. Madrid-España: Fundación MAPFRE.
- Guzmán, L. (2014). *Acompañamiento y adaptación de recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en el aula inclusiva: una experiencia con niños ciegos (tesis de posgrado)*. Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Hernández, M. (2007). *Los derechos de los niños, responsabilidad de todos*. Murcia: Universidad de Murcia
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. (sf). *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/guiaacand.pdf>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

- López Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.pdf
- Lozano, L. T. H., & Martínez, M. A. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2016). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. Recuperado de [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1337/Art_MellaS_Percepcionde facilitadores_2014.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1337/Art_MellaS_Percepcionde%20facilitadores_2014.pdf?sequence=1)
- Mendoza, J. (2007) Barreras que enfrentan las personas discapacitadas para ejercer su derecho a la educación para integrarse a la sociedad en el área metropolitana de San Salvador. (Tesis de Maestría). Universidad de El Salvador, San Salvador.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2010). Reglamento Colombiano de Construcción Sismo Resistente (NSR-10). Bogotá-Colombia: Asociación Colombiana de Ingeniería Sísmica. Recuperada de: <https://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/11titulo-k-nsr-100.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad Motor*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaMotora.pdf>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2009). Guía de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación.* Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Índice inclusión.* Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”.

Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación para todos.* Recuperado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones Pedagógicas Para La Atención Educativa A Estudiantes Con Discapacidad Motora.* Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Ajustes y definiciones a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. Bogotá, Colombia. Colombia Aprende.

Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/oficio%20a%20las%20secretarias%20de%20educacion%20%20ajuste%20y%20definiciones%20a%20las%20categorias%20de%20discapacidad,%20capacidades%20y%20talentos%20excepcionales.docx>.

Ministerio de Salud y Protección Social MINSALUD. (2016). DisCAPACIDAD. Recuperado de:

https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCapacidad_RLCPD.aspx

Ministerio de trabajo.(sf). Discapacidad. Argentina. Recuperado de:

<http://www.plb.gba.gov.ar/gba/plb/pdf/DISCAPACIDAD.pdf>

Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

Moreno, E., Barrero, V., Marín, Y. y Martínez, Y. (2009) *Núcleos Problemáticos Para La Inclusión Escolar De Adolescentes En Situación De Discapacidad* Umbral Científico, núm. 14, junio, Universidad Manuela Beltrán Bogotá, Colombia. Rescatado de: <http://www.redalyc.org/pdf/304/30415059002.pdf>

Observatorio Así Vamos en Salud. (s.f.). Seguimiento al sector salud en Colombia. [asivamosensalud](http://www.asivamosensalud.org/inidicadores/estado-de-salud/grafica.ver/60). Obtenido de <http://www.asivamosensalud.org/inidicadores/estado-de-salud/grafica.ver/60>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Conferencia Internacional de Educación: “LA Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro”*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009b). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001085/108510s.pdf>

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

Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices Sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). s.f. *Tema de Salud: Discapacidades*. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF*. Recupera de: http://aspacenet.aspace.org/images/doc/cif_2001-abreviada.pdf

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

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2007). *Estudiantes con Discapacidades, Dificultades y Desventajas – Estadísticas e Indicadores de los Países de la OEA*. edebé.

Parra, D. L., & Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa psicológica UST* (En línea), 10(2), 57-72.

Pérez, M. (2017). La accesibilidad de población infantil con discapacidad a colegios públicos: garantía para una educación inclusiva en el caso de Bogotá DC. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 1(2), 60-76.

República de Colombia. Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>

República de Colombia. Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establece normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Revolución Educativa Altablero. (2005) *Maestro Hoy El Sentido De Educar Y El Oficio Docente*. No. 34. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf

Ríos, J. (2013). *Condiciones de inclusión de la discapacidad frente a las barreras arquitectónicas, el reto: la inclusión*. UG Ciencia, Vol. (19), 38 - 56. Disponible en: <http://revistas.ugca.edu.co/files/journals/3/articles/89/public/89-666-1-PB.pdf>

Rosero D y Jaramillo A. (2012). Proceso de Inclusión Educativa de Escolares con Discapacidad Cognitiva en el área de Ciencias Naturales de los Grados 1º, 2º Y 3º de primaria en la Institución educativa Villa Santana del Municipio de Pereira. Recuperado en: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37192886132R816.pdf>

Salvador, M. L., Gallardo, M. V., García, J., Cabillas, M. C., Guerra, A., Arroyo, A., & Santacruz, M. A. (2006). Manual para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad. España.

Secretaría de Educación de Boyaca. (2010). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad. Bogota: Gobernación de Boyaca.

Solórzano, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista electrónica EDUCARE*, 17(1), 89-103.

Soro, E. (1994). La escuela y los alumnos con discapacidad motriz. Comunicación, lenguaje y educación. Recuperado de <http://sci-hub.cc/10.1174/021470394321510233>

Tecnológico de Monterrey. (sf). El rol del maestro. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/rol_maestro.htm

- Thompson, I. (2010). Definición de encuesta. Recuperado de <https://www.promonegocios.net/mercadotecnia/encuestas-definicion-1p.html>
- Trujillo, E., & Cayo, L. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Primera edición. Recuperado de: http://www.convenciondiscapacidad.es/Publicaciones_new/4_Libro%20Agustina%20Discapacidad.pdf
- Tsakiridou, H. y K. Polyzopoulou. 2018. Actitudes de los docentes griegos hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *American Journal of Educational Research* 2.4 208-218.
- Vaca, M., Efrén, D., Gutiérrez, P & Ruiz, O. (2017). Representaciones sociales de la inclusión escolar de estudiantes con limitación visual: creencias y prácticas. *Revista colombiana de rehabilitación*, 11(1), 56-67.
- Vargas, M. C., Ramos, M. A., Cristancho, C. A., & Parra, L. M. (2011). La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/304/30421523006/>

APÉNDICES

APÉNDICE 1: LISTA DE CHEQUEO

Adaptaciones de espacios, en cuanto a la accesibilidad y a los materiales para estudiantes en condición de discapacidad motora.

OBJETIVO: Identificar las adaptaciones de espacios, en cuanto a la accesibilidad para estudiantes en condición de discapacidad motora en las I.E. Públicas focalizadas por la Secretaria de Educación Municipal de Neiva (SEM).

Institución Educativa: _____

Categoría	Características	SI	NO	Observaciones
Desplazamiento a la institución educativa	1. ¿Existe un servicio de transporte escolar adaptado que posibilita el traslado de estudiantes en condición de discapacidad motora desde el domicilio a la Institución Educativa?			
	2. ¿La institución educativa dispone de un parqueadero reservado para los vehículos que transportan a estudiantes en condición de discapacidad motora?			
	3. Si existe diferencia de nivel entre la calle y la entrada a la institución educativa, ¿existen rampas o mecanismos accesibles?			
Mobiliario adaptado	4. ¿Las puertas de los ambientes de aprendizaje tienen una anchura mínima de 90 cm no obstruidos?			
	5. ¿Las superficies de desplazamiento que conectan las distintas dependencias se encuentran en buen estado?			

Continuación Apéndice 1.

	6. ¿Los escenarios institucionales tienen dimensiones y distribución de mobiliario que permite el desplazamiento cómodo y seguro de un estudiante en condición de discapacidad motora?			
	7. Los mostradores y escritorios permiten aproximación frontal por parte de usuarios en condición de discapacidad motora.			
	8. ¿Las escaleras cumplen con la normativa vigente (NTC 6047) en cuanto a pasamanos, pendiente y dimensiones mínimas?			
	9. ¿Las rampas cumplen con la normativa vigente (NTC 6047) en cuanto a pasamanos, pendiente y dimensiones mínimas? (Rampas con gradiente máximo de 1 en 12 (8,3%) para uso independiente			
	10. ¿La institución educativa cuenta con áreas higiénico sanitarias adaptadas para estudiantes en condición de discapacidad motora?			
	11. ¿Las instalaciones deportivas y patios de recreo cuentan con acceso físico para estudiantes en condición de discapacidad motora?			
Material didáctico	12. ¿La institución educativa cuenta con material didáctico adaptado o facilitador para la atención a estudiantes en condición de discapacidad motora?			
	13. ¿La institución educativa cuenta con sillas escolares, mesas de trabajo y/o tableros adaptados para estudiantes en condición de discapacidad motora?			

APÉNDICE 2: ENCUESTA A DOCENTES

Encuesta para conocer el estado actual de las barreras actitudinales en el contexto escolar

CATEGORÍA: BARRERAS ACTITUDINALES

- SUBCATEGORÍA 1: EMOCIONAL: implica sentimientos a favor o en contra de algo y/o alguien.
- SUBCATEGORÍA 2: COGNOSCITIVA: formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo. Esta investigación se centró en las creencias.
- SUBCATEGORÍA 3: CONDUCTUAL: referida a la tendencia a reaccionar sobre algo de una cierta manera.

Cada subcategoría cuenta con 14 ítems, 7 positivos y 7 negativos. Los ítems con color amarillo son positivos e indican que si la respuesta es “de acuerdo o totalmente de acuerdo” no existe barrera actitudinal frente a los estudiantes en condición de discapacidad motora. Los ítems con color rojo son negativos e indican que si la respuesta es “de acuerdo o totalmente de acuerdo” existe barrera actitudinal frente a los estudiantes en condición de discapacidad motora.

Luego de la revisión de los ítems por el juicio de expertos, éstos se organizarán aleatoriamente; por ahora se dejan agrupados por subcategoría para revisar la pertinencia de cada uno de ellos.

INSTRUCCIONES. A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que hacen relación a las barreras actitudinales en el contexto escolar con respecto a la inclusión educativa de los estudiantes en condición de discapacidad motora en su Institución. En esta investigación las barreras actitudinales según Beltrán (1998) expresa que las actitudes son una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar, en donde las actitudes se componen de tres dimensiones: emocional o afectivo, cognoscitiva y conductual. Su tarea consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que se le van a presentar, teniendo en cuenta que:

- a. No existen respuestas buenas o malas; cada opción indica simplemente un punto de vista de acuerdo a su forma de pensar.
- b. Procure contestar todas las frases, incluso aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas.
- c. En caso de duda entre varias opciones, señale aquella que se acerque más a su forma de pensar.
- d. Lea con atención cada frase, pero no se detenga demasiado en señalar su respuesta.
- e. Conteste con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE LABORA (marque con una x)

Normal Superior _____
 Ricardo Borrero Álvarez _____
 Ceinar _____
 El Limonar _____
 Departamental Tierra de Promisión _____

• EDAD: _____

• GENERO:

Femenino _____

Masculino _____

• PROFESION _____

• NIVEL EDUCATIVO

Normalista _____

Universitario _____

Postgrado _____

Otro _____

¿Cuál _____

Le solicitamos que una vez lea cada frase, elija marcando con una x en la casilla del número correspondiente a una de las siguientes opciones:

(1) Totalmente en desacuerdo

(3) De acuerdo

(2) En desacuerdo

(4) Totalmente de acuerdo

C	N°	ITEM	1	2	3	4
Creencias	1	Considero que la Institución Educativa debe admitir a población en condición de discapacidad motora				
	2	Los docentes necesitan una formación específica para atender a estudiantes en condición de discapacidad motora				
	3	Cuando llega un estudiante en condición de discapacidad motora, mis expectativas están relacionadas con una oportunidad para crecer personal y profesionalmente				
	4	Los estudiantes en condición de discapacidad motora deberían tener las mismas oportunidades de estudio que otras personas.				
	5	Los estudiantes en condición de discapacidad motora deberían divertirse con los demás estudiantes en los espacios de recreación.				

Continuación Apéndice 2.

Creencias	6	Muchos estudiantes en condición de discapacidad motora pueden ser estudiantes brillantes.					
	7	Creo que mejorando la accesibilidad del medio físico de la institución, puedo mejorar mi atención a estudiantes en condición de discapacidad motora					
	8	Es necesaria la existencia de un servicio de mediación entre el estudiante con discapacidad motora y el docente					
	9	Debería existir alguna prohibición a estudiantes en condición de discapacidad motora para participar en el gobierno escolar o en cualquier tipo de evento					
	10	Creo que los estudiantes en condición de discapacidad motora deben ser atendidos en una institución especializada					
	11	Considero que un estudiante en condición de discapacidad motora solo es capaz de seguir instrucciones simples.					
	12	Los estudiantes en condición de discapacidad motora deberían estudiar con personas afectadas con el mismo problema.					
	13	De los estudiantes en condición de discapacidad motora no puede esperarse demasiado a nivel académico.					
	14	Creo que está bien que la institución atienda a estudiantes en condición de discapacidad motora pero que estén agrupados en una sola sede.					
	Conductas	1	Oriento y promuevo en la comunidad educativa la inclusión a estudiantes en condición de discapacidad motora				
		2	Admito un estudiante en condición de discapacidad motora en mi aula de clase				
		3	Participaría en la socialización de la resolución 632 de 2004 en donde estipulan que mi institución está focalizada por la SEM para atender estudiantes en condición de discapacidad motora				
		4	Participaría en formaciones o capacitaciones para atención a estudiantes en condición de discapacidad motora por parte de la SEM o de la institución				
		5	Oriento y promuevo el respeto a los estudiantes en condición de discapacidad motora				
6		Motivaría a los estudiantes en condición de discapacidad motora para alcanzar sus metas					
7		Priorizo a los estudiantes en condición de discapacidad motora para que reciban los beneficios del restaurante escolar					
8		Cuando llega un estudiante en condición de discapacidad motora, sugiero a los acudientes buscar otra institución donde le puedan prestar mejor servicio					
9		Promuevo a estudiantes en condición de discapacidad motora al grado siguiente sin que alcance las competencias básicas					
10		No intervengo cuando un miembro de la comunidad educativa utiliza términos despectivos para referirse a un estudiante en condición de discapacidad motora					
11		Busco diferentes estrategias para incluir a los estudiantes en condición de discapacidad motora					
12		Desde mi cargo gestiono recursos o estrategias para ampliar las posibilidades de inclusión a estudiantes en condición de discapacidad motora					

Continuación Apéndice 2

Conductas	13	No involucro a los estudiantes en condición de discapacidad motora en actividades culturales, deportivas u otros eventos			
	14	Promuevo el uso de todos los espacios institucionales por parte de estudiantes en condición de discapacidad motora para fortalecer su independencia.			
Sentimientos	1	Soy feliz cuando un estudiante en condición de discapacidad motora alcanza sus metas académicas			
	2	Siempre es positivo tener una experiencia de aprendizaje, con un estudiante en condición de discapacidad motora			
	3	Siento que hay apoyo en el grupo de compañeros para la atención a estudiantes en condición de discapacidad motora			
	4	Sentiría frustración como docente si un estudiante en condición de discapacidad motora desertara a pesar del acompañamiento brindado			
	5	Me siento competente para incluir a estudiantes en situación de discapacidad motora			
	6	Siento orgullo al ser parte de una institución educativa que atiende a estudiantes en condición de discapacidad motora			
	7	Me siento preocupado porque la administración municipal no esté haciendo lo suficiente por la inclusión educativa a estudiantes en condición de discapacidad motora			
	8	Si tuviera un estudiante en condición de discapacidad motora, sentiría que no podría continuar en la institución			
	9	Es una situación incómoda interactuar con estudiantes en condición de discapacidad motora			
	10	Estoy satisfecho cuando la institución no realiza procesos de inclusión a estudiantes en condición de discapacidad motora			
	11	Siento que un estudiante en condición de discapacidad motora dificulta el trabajo en espacios diferentes al aula de clase			
	12	Me molesta estar cerca de estudiantes en condición de discapacidad motora			
	13	No quiero educar a estudiantes en condición de discapacidad motora.			
	14	Siento lastima hacia un estudiante en condición de discapacidad motora			