

NECESIDADES EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES ECUATORIANOS CON DISCAPACIDAD PARA UNA EDUCACIÓN DEL SUMAK KAWSAY

EDUCATIONAL NEEDS OF ECUADORIAN STUDENTS WITH DISABILITIES FOR AN EDUCATION OF THE SUMAK KAWSAY

Fernando Lara Lara⁽¹⁾

Carlos Omar Jaramillo Gamarra⁽²⁾

*Pontificia Universidad Católica del Ecuador,
Sede Santo Domingo (Ecuador)^(1 y 2)*

E-mail: llf@pucesd.edu.ec⁽¹⁾; cojaramillo@pucesd.edu.ec⁽²⁾

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0212-4755>⁽¹⁾;
<https://orcid.org/0000-0002-9542-0520>⁽²⁾

Recibido: 28/11/2018

Aceptado: 29/01/2019

Publicado: 19/08/2019

RESUMEN:

El presente trabajo persigue describir las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad en una unidad educativa de Santo Domingo de los Tsáchilas (Ecuador), y contrastar esta realidad definida a partir de su experiencia, con la exigida por el legislador ecuatoriano para la construcción de una educación constitucionalmente definida como del Sumak Kawsay. Se sigue una metodología cualitativa, y se aplica como técnica de recolección de datos la entrevista estructurada a seis estudiantes con distintas discapacidades según el Consejo Nacional de Discapacidad del Ecuador. Entre las conclusiones más relevantes se aprecia una aún incipiente cultura educativa inclusiva, preocupada principalmente por la estructura física más que en la integración de los distintos actores de la comunidad educativa; en especial, se aprecia una necesidad de fortalecer las funciones de los Departamentos de Consejería Estudiantil, así como la formación y apoyo del docente en cuanto al refuerzo de la relación de confianza con los estudiantes, identificación de sus necesidades particulares, y una apreciación del valor de aprendizaje de este colectivo como aderezo de una relación intercultural orientada a la inclusión educativa y al abandono del asistencialismo.

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

Palabras clave:

buen vivir; cultura educativa; discapacidad; evaluación de las necesidades; inclusión

ABSTRACT:

The present study aims to describe the educational needs of students with disabilities in an educational unit in Santo Domingo de los Tsachilas (Ecuador), and to contrast this reality defined from his experience with that demanded by the Ecuadorian legislator for the construction of an education constitutionally defined as Sumak Kawsay. A qualitative methodology is followed, and the structured interview is applied as a data collection technique to six students with different disabilities according to the National Disability Council of Ecuador. Among the most relevant conclusions, there is a still an incipient inclusive educational culture, mainly concerned with the physical structure rather than the integration of the different actors of the educational community. In particular, there is a need to strengthen the functions of the Student Counselling Departments, as well as teacher training and support in reinforcing the relationship of trust with students, identification of their particular needs, and an appreciation of the learning value of this group as an intercultural relationship oriented towards educational inclusion and abandonment of welfarism.

Keywords:

cultural education; disabilities; good living; inclusion; needs assessment

Introducción

La inclusión educativa es una exigencia especialmente relevante en la definición de una educación del Sumak Kawsay en Ecuador (Constitución de la República del Ecuador, 2008; SENPLADES, 2012; Lara & Herrán, 2016). En la actualidad, este ideal parece encontrarse aún en desarrollo conceptual tanto en cuanto supone enfocar la tarea educativa desde una distinta manera a la Occidental, pues apuesta por la complejidad del ser humano desde una visión de pertenencia a una “especie” como se señala en el artículo 20 del Código Civil del Ecuador “Las palabras hombre, persona, niño, adulto, adolescente, anciano y otras semejantes, que en su sentido general se aplican a individuos de la especie humana” (2015) cuestionando de este modo la noción de una educación

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

reducida a una cosmovisión “nacionalista” o “localista” (Lara & Herrán, 2016); así, la interculturalidad y la inclusión aparecen como metas fundamentales en la discusión de una educación del buen vivir en Ecuador (CRE, 2008; Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011). En este sentido, parece ser necesaria practicar la autocrítica en el sistema educativo ecuatoriano actual, siguiendo su propia Ley Orgánica de Educación Superior (art. 93, Ley Orgánica de Educación Superior, 2010), acerca de la coherencia de la realidad normativa que se exige con relación a la concreta; supone preguntarse cómo hacer esta educación, y en el presente trabajo, cómo orientar una educación inclusiva. Si bien parece un asunto de difícil implementación por cuanto se encuentra en una etapa de discusión y debate (Lara, 2015; Lara & Herrán, 2016; Rodríguez, 2015; Vargas, 2014) el derecho a la educación del buen vivir, supone por otro lado partir de la categoría incluyente de persona (Lara, 2015), independientemente de distintos criterios identitarios sea discapacidad, afro, adulto mayor, extranjero, entre otros.

En este sentido, se puede discutir qué puede significar inclusión educativa desde diferentes marcos conceptuales (Echeita, 2013) como los denominados por la UNESCO: *Educación Antirracista*, *Educación para la Paz*, *Educación Para Todos*, *Educación Intercultural*; o la OCDE (2007) que parte del concepto de “equidad” relacionado necesariamente con el de justicia. El presente trabajo pretende enmarcarse en la realidad jurídica y política de la educación inclusiva del buen vivir, y que tiene como eje fundamental a la persona y sus distintas dimensiones, como ser relacional, intersubjetivo, y cuya dignidad le hace valedor de la riqueza propia de su diversidad; concepciones que por otro lado son propias del personalismo (Lara, 2014) como teoría filosófica que tiene como función investigar a la persona; de este modo, si la educación tiene como objetivo prepararla para coexistir en una sociedad del “buen vivir”, aquella no puede estar ajena a la realidad personal y lo que constituye (Savater, 2015).

Ahora bien, el presente trabajo se centra en los estudiantes con discapacidad que cursan bachillerato de una unidad educativa de Santo Domingo de los Tsáchilas (Ecuador), para ahondar mediante su experiencia en sus necesidades y sentimientos, así como poder

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). *Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

valorizar lo que pueden aportar a esta sociedad del buen vivir desde su realidad. Este colectivo se encuentra representado según el Instituto Nacional de Estadística y Censo del Ecuador (2016) por el 12,14% de la población total del país. Del mismo modo, podría servir para aproximarnos a los avances realizados con relación a este proyecto de sociedad que concibe a la educación como eje articulador (SENPLADES, 2012), y por otro lado, alimentar la discusión acerca de sus contradicciones (Rodríguez, 2015; Vargas, 2014). Así, la problemática que se suscita se origina del reconocimiento de la necesaria participación de este colectivo en la construcción de esta propuesta educativa, de la que se coligen, espacios de “escucha” y reflexión en torno a la percepción de su realidad experiencial circundante.

Entre los distintos desafíos hallados en esta tarea inclusiva se encuentran la ausencia o deficiencia de formación de los docentes, resistencia, así como la aparente carencia de comprensión de la realidad de los estudiantes (Alicia & Vásquez 2006; Bermeosolo, 2014; Echeita, 2013; Fernández & Hernández, 2013; Magendzo, 2006); los docentes se encuentran además en la añadida tarea de actualización ante la exigencia de prepararse para una sociedad del “buen vivir” (Acosta & Martínez, 2009), y del que al parecer se desconoce hasta ahora qué puede significar y suponer para la educación (Fernández, Pardo & Salamanca, 2014; Illicachi, 2015; Rodríguez, 2015).

En efecto, Blanco (2006) defiende la relevancia de atender la formación del profesorado en inclusión educativa por cuanto parece un reto fundamental a combatir en la educación (Echeita, 2013). En este sentido se pronuncia el art. 47 de la CRE (2008, p.36) que señala que para las personas con discapacidad el Estado deberá garantizar una “educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada”, y “La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos”.

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

De este modo, resulta esencial conocer cuáles son las necesidades inclusivas para consolidarse un método de aproximación a posibles respuestas de esta realidad, por cuanto se evidencia por los propios orientadores escolares cierto desconocimiento de las necesidades formativas de los estudiantes con discapacidad, consecuencia en números, casos de la incompreensión de la realidad de los propios estudiantes (Colmenero, Pantoja & Palomar, 2015; Padilla-Muñoz, Gómez-Restrepo & Ramírez, 2015). En Ecuador, se ha creado por el Ministerio de Educación (2016) los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), que son la instancia de apoyo responsable de la atención integral de las y los estudiantes. Su propósito es brindar apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social, en concordancia con el marco legal vigente (DECE, s.f.).

Con este objetivo, se pone de relieve la necesidad de cuestionarse y analizar la opinión de los estudiantes con discapacidad, pues pueden contribuir a identificar qué aspectos están funcionando, las dificultades halladas y las posibles propuestas de mejora para hacer las aulas más inclusivas (Verdugo & Rodríguez, 2012). Aunque los datos carecen de representatividad, pueden servir para fomentar una cultura educativa que pueda contribuir al debate de esta nueva manera de entender la educación, así como discutir de manera tentativa la concreta implementación de este proyecto visibilizado en esta unidad educativa.

De esta manera, la pregunta que se plantea es la siguiente ¿cómo perciben su realidad en las instituciones educativas las personas con discapacidad? ¿Se encuentra presente una cultura educativa del buen vivir? Más aún cuando parece existir numerosa bibliografía orientada a describir la percepción de los padres o profesores cercanos a las personas con discapacidad, pero en cambio parece ser limitada aquella que se ocupa de “escuchar” a estos estudiantes con necesidades educativas especiales (Gerber, 2008; López-Justicia & Polo Sánchez, 2012), y que constituye una práctica metodológica necesaria para una educación del Sumak Kawsay.

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

Método

La metodología utilizada es de corte cualitativo con relación a la problemática a abordar y a los objetivos propuestos, pues se ocupa de la recolección y análisis de datos descriptivos como son los discursos de los estudiantes con discapacidad, sean orales o textuales (según las habilidades de cada uno); esto es, cómo ven el marco de referencia a analizar (Taylor & Bogdan, 1987). El diseño planteado es no experimental por cuanto responde a un estudio observacional que, según Hernández, Garrido & López (Hernández, Garrido & López, 2000, p. 145) supone que “la exposición ocurre sin la participación del investigador y de acuerdo con variables que están fuera de control del investigador”.

La presente investigación trató de recoger las percepciones de los estudiantes acerca de la comprensión de sus dificultades de aprendizaje, satisfacción con las tareas del docente, conocimiento de sus necesidades por los docentes, satisfacción con la estructura física, barreras o integración en el grupo principalmente.

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia; la muestra estuvo conformada por seis estudiantes con discapacidad de una Unidad Educativa ubicada en Santo Domingo de Tsáchilas (Ecuador) de carácter público, y que mantiene convenio vigente con la PUCESD (Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo). A continuación se expone en la tabla 1 la categorización realizada por discapacidad:

DISCAPACIDAD	CATEGORÍA
<i>Parálisis cerebral</i>	<i>R1</i>
<i>Artrogriposis</i>	<i>R2</i>
<i>Síndrome alucinatorio</i>	<i>R3</i>
<i>Aprendizaje lento</i>	<i>R4</i>
<i>Epilepsia</i>	<i>R5</i>
<i>Discapacidad auditiva</i>	<i>R6</i>

Tabla 1. Identificación de los estudiantes y discapacidad

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

El instrumento de recogida de datos consistió en una entrevista estructurada conformada con preguntas comunes a los distintos participantes, y específicas según la discapacidad (ver tabla 1) que tuviera certificada por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). La realización de las entrevistas contó con el apoyo del departamento del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) de la Unidad Educativa atendiendo a la diferente naturaleza de cada discapacidad y sus necesidades.

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó la técnica del análisis crítico del discurso (Stecher, 2010), por cuanto según Martín Rojo (Martín Rojo, 1999, p. 77) señala que “los discursos instituyen, ordenan, organizan nuestra interpretación de los acontecimientos y de la sociedad e incorporan, además, opiniones, valores e ideologías”. Así como de análisis de contenido que según Donaduzzi et al., (Donaduzzi et al., 2015) está orientado a encontrar respuesta a las siguientes preguntas “¿Qué está realmente queriendo decir este grupo? ¿Cómo esto es dicho? ¿Qué no dicen? ¿Qué dicen sin decir? ¿Cómo las frases, palabras y secuencias se relacionan entre sí? ¿Qué manifiesta este grupo acerca de tal tema?” (Lara & Gestner, 2016, p. 212).

Resultados

1. Necesidades educativas y sentimientos

Entre las necesidades educativas que expresan los entrevistados se descubrió principalmente una necesidad de comprensión de sus particularidades por los docentes, más un rechazo a un sentimiento de compasión. Igualmente, el seguimiento temático es una constante preocupación en varios de los estudiantes, especialmente para R2, R3 y R4, sin apreciarse una adaptación curricular.

“Que los profesores sean más comprensivos hacia nosotros”
(R2).

“Recuperaciones pedagógicas en química y matemática básica” (R3).

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

“con los maestros a veces tengo problemas por mi discapacidad auditiva el no poder escuchar bien o entender las palabras que ellos dicen” (R6).

Por otro lado, parece advertirse cierta madurez en cuanto a una conciencia de sus necesidades, y la propia responsabilidad en la imputación de sus dificultades concretadas en actitudes de carácter asistencial:

“Sinceramente el problema soy yo con respecto a la actitud para que se den los problemas de aprendizaje por decirlo así en un tema complejo de estudio no me llama la atención aunque debería no me importa, otra razón es que de ese tema no tengo los materiales de apoyo que me sirven como material de apoyo, seguimiento, responsabilidad, constancia en esta, auto exigencia e independencia porque siempre espero de manera inconsciente que me diga que hacer para hacer” (R4).

En este sentido, si bien la comprensión por los docentes y sus compañeros de clase es una demanda recurrente entre los estudiantes con discapacidad, se puede desvelar un reconocimiento de las propias limitaciones auto impuestas, y que parte de la propia persona en el trabajo de su interioridad.

“Mi problema aparte de entender la complejidad de un tema y razonarlo con tiempo es la actitud que yo reconozco que tengo y debería cambiarlo.

“Ser comprendido por mis maestros o sentirme comprometido no”.

“El cambio también viene por parte de mi pero si necesito ayuda o algo de ella porque si me considero inteligente” (R4).

2. Docentes, compañeros, la familia y el DECE

En cuanto a la actitud de los docentes, expresan diversos sentimientos, pues generalmente entienden que se preocupan por ellos, aunque no siempre, e incluso desconocen la existencia de estudiantes en sus clases con discapacidad; siendo la juventud de los

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

profesores un factor que asocian a la comprensión, pero que por otro lado es entendida como causante de las carencias formativas en inclusión educativa.

“Los profesores no todos conocen mis necesidades ya que la mayoría son licenciados nuevos” (R3).

“Algunos profesores no saben sobre mi discapacidad, alguno que otro si saben pero me ayudan en la participación en clase” (R6).

La relación que las familias de los estudiantes mantienen con la institución educativa responde en numerosas ocasiones a una comunicación por parte del propio centro de carácter académico (R1, R2 y R3), aunque por otro lado sí se expresa la atención de sus particulares necesidades (R4 y R5). Por otro lado, se expresa cierto recelo a la socialización de su situación escolar con la familia por cuanto pudiera ser consecuencia de humillaciones o rechazo.

“Actualmente la intervención solo ocurre cuando alguna entidad solicita algún documento o para saber las calificaciones, no interfieren más allá de eso” (R1).

“Mi familia participa de tal manera que comunica a mis profesores acerca de mi problema” (R5).

“Ya que todos tememos el ser humillados y rechazados por nuestros allegados” (R4).

Por último, aparece ligado a una visión positiva de reconocimiento de su propia realidad el factor de la presencia activa de los padres en el proceso aprendizaje, pudiendo ligarse del mismo modo a la comprensión en los propios estudiantes de la tarea del docente, pues el docente que afronta estas exigencias inclusivas parece no ser comprendido por los propios estudiantes con discapacidad con carácter general (R1, R2, R3, R5 y R6).

“No le comunico pero si a mi padre porque si un tema no comprendo él me ayuda porque él también es maestro y nos sentamos al lado de la mesa en frente de la computadora a investigar de la materia y comprenderlo en su totalidad, aunque luego me olvido

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

y hago un repaso para recordar. Le suelo pedir ayuda a mis dos padres cuando tienen tiempo libre” (R4).

Con relación al apoyo que tienen los docentes, manifiestan en general un desconocimiento sobre la existencia de algún departamento o persona que pueda apoyar (R1, R3 y R5). Sin embargo, se identifica al DECE como unidad que proporciona soporte pedagógico, aunque de manera aislada (R2).

“No conozco a ninguna persona que está interesada en el lenguaje de señas” (R6).

Finalmente, la presencia de los compañeros de clase en el conocimiento e implicación de la discapacidad parece ser escasa.

“Sí, a los docentes. Y a mis compañeros ellos no me importan”. (R4).

“Algunos compañeros hacen bulla, no presto mucha atención, a veces no puedo controlarme para poderme concentrar en clase” (R6).

3. Estructura física

En cuanto a las barreras estructurales, parece existir una conciencia por la planta docente y la dirección del centro en la necesidad de su adaptabilidad, aunque se denuncia una atención necesaria según cada espacio físico en el que se va a desarrollar la actividad en atención a la propia discapacidad (R1).

“Sí, cuando bajo a hacer educación física, por tal motivo hay muchas piedras por las canchas, es decir me duelen las piernas” (R1).

4. Afecciones en la escuela

En cuanto al estudiante con artrogriposis, manifiesta la presencia de dolores físicos, tanto en la cadera como en las piernas. Se ha previsto por la institución un lugar accesible que favorezca su acceso al aula (R1). En cuanto a R2, señala que sus relaciones

sociales son limitadas cuando sufre una crisis, pues dice no estar preparado para su tratamiento social.

“Me suelo portar un poco raro sobre todo al ver que no puedo estar con una relación de amistad y compañerismo” (R2).

Discusión

Según los datos obtenidos se puede percibir que el centro mantiene una conciencia, con carácter general, orientada a las necesidades de estos estudiantes. Sin embargo, se evidencia cierto desconocimiento de sus necesidades, y se denuncia la inexperiencia de parte del profesorado como un posible factor explicativo; asimismo, si bien existe un DECE en la unidad educativa sorprende la ausencia de su presencia en la investigación y ejecución de planes de mejoramiento y atención educativa, concretado en la carencia de adaptaciones curriculares; ya no solo en cuanto al escaso apoyo a los docentes de la institución, sino en cuanto a su capacitación y socialización de las necesidades a los estudiantes, familias y profesores. Preocupación que se acrecienta en la medida que su existencia y función no es percibida por los estudiantes.

Existe una cultura educativa según los resultados aún asistencial por cuanto la comprensión de las necesidades parece limitarse a los estudiantes, excluyendo a los familiares y docentes de manera generalizada. Asimismo, los compañeros de clase parecen estar excluidos de la realidad de sus iguales con discapacidad. De este modo, si se quiere contraponer esta realidad con la de una educación del buen vivir, supone huir de cualquier reduccionismo, defendiendo la complejidad (Lara & Herrán, 2016), y en este caso, mediante la inclusión de los distintos miembros de la comunidad educativa. Así queda corroborado con una visión positiva de la discapacidad cuando existe un papel activo de la familia en este proceso, y que implica el diálogo con los docentes e hijos. Asimismo, la inclusión educativa que viene a proponer Ecuador parte de cargar de valor formativo a la persona, y de este modo, la atención del docente por parte del DECE se justifica imprescindible para poder investigar y aplicar planes individualizados (Ministerio de Educación,

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

2016). De la misma manera, la autocrítica como principio de calidad en la Educación aparece como una actitud imprescindible ante el egocentrismo que actúa como barrera del diálogo necesario de la relación intercultural, y que es imprescindible en cualquier práctica educativa orientada a la inclusión y la comprensión del otro (Lara, 2015). En este sentido, se evidencia como una actitud de relevante valor de aprendizaje.

Entre los sentimientos recurrentes entre los estudiantes, además de la incomprensión de los docentes, se suma el miedo a la propia familia y la indiferencia a los otros estudiantes que integran la clase; incomprensión que coincide por otro lado con la que tienen los propios discapacitados con sus docentes, consolidando por otra parte el carácter asistencial tanto en cuanto es parcialmente unidireccional la comunicación, más que dialógica; así los profesores se encuentran en la difícil tarea de que le son exigidas prácticas educativas inclusivas que nacen de la vinculación armónica con las propias personas con discapacidad, DECE, familias y demás miembros de la comunidad educativa. Entre las afecciones que se denotan aparecen dolores físicos y la necesidad de recuperación académica en distintas materias; además, sienten inseguridad y desconfianza coincidiendo con la carencia de conocimiento y seguimiento de los docentes, compañeros y familia (Echeita, 2013; Fernández & Hernández, 2013); sentimientos que se traduce en numerosas ocasiones en indicios de exclusión educativa. En este sentido, dicha exclusión se evidencia en la incomprensión por quienes los rodean, más que por otras causas como podrían ser las estructurales o físicas (sin limitar su importancia) en los que el centro parece preocuparse de una política acorde a las necesidades de los estudiantes. En otras palabras, la pregunta interpelada multidireccionalmente ¿Qué se necesita?, podría ser fundamental para incrementar una cultura inclusiva que fomente valores y sentimientos coherentes con esta meta. Finalmente, entre las necesidades que se expresan por los estudiantes se muestra la imprescindible relación de confianza entre el profesor y estudiante, siendo a partir de este eje la vía por la que se pueda atender a los requerimientos académicos y de orden físico que necesitan.

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

Referencias

Acosta, A.; Martínez, E. (2009). *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya Yala.

Alicia, A.; Vásquez, A. (2006). Discapacidad lo que todos debemos saber. *Organización Panamericana de la salud*, 616, 5-192.

Bermeosolo, J. (2014). Educación e inclusión: El aporte del profesional de la salud. *Revista Médica Clínica CONDES*, 25(2), 363-371.

Código Civil del Ecuador (2015). Quito: Asamblea Nacional.

Colmenero, M. J.; Pantoja, A. & Palomar, M. C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101.

Constitución de la República del Ecuador (CRE). (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.

DECE – Departamentos de Consejería Estudiantil (s.f.). Departamentos de Consejería Estudiantil. Disponible en <http://www.spellman.edu.ec/index.php/explore/departamentos/dece>

Donaduzzi, S. et al (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. doi: 10.4321/S1132-12962015000100016.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *De nuevo "Voz y Quebranto"*. *Revista Iberoamérica sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 11(2), 100-118.

Fernández, B. S.; Pardo, L. & Salamanca, K. (2014). El buen vivir en Ecuador: ¿marketing político o proyecto en disputa? Un diálogo con Alberto Acosta. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* 48, 101-117.

Fernández, J.; Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.

Gerber, D. A. (2008). Escuchar a las personas con discapacidad. *L. Barton (Comp.) Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata, pp. 275-298.

Hernández M.; Garrido F. & López, S. (2000). Diseño de estudios epidemiológicos. *Salud Pública de México*, 42(2), 144-154.

Herrán, A. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenHouse.

Illicachi, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 211-229. doi:10.17163/soph.n18.2015.11

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) (2016). *Índice de discapacidad en Ecuador*. Disponible en www.inec.gov.ec

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

Lara, F. (2015). Personalismo en la legislación educativa ecuatoriana: una aproximación desde el pensamiento de Gabriel Marcel. *Academia*, (Número Especial: III Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de Personalismo, Loja-Ecuador), 230-238. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41273/3/articulo24.pdf>

Lara, F.; Gerstner, R. (2016). Inmigración y el Buen Vivir en Youtube: una experiencia en clase de ética. *Trances*, 8(3), 203-222.

Lara, F.; Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del Sumak Kawsay en Ecuador. *Revista Araucaria*, 18(36), 41-58. doi: 10.12795/araucaria.2016.i36.03

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2011). Quito: Asamblea Nacional.

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010). Quito: Asamblea Nacional.

López-Justicia, M. D.; Polo Sánchez, M. T.(2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.

Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis*, 15. doi:10.4000/polis.4897

Martín Rojo, L. (1999). Análisis del discurso y enseñanza de las lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 20, 75-88.

Ministerio de Educación (2013). *Proyecto Escuelas del Buen Vivir*. Quito: Ministerio de Educación. Disponible en <http://educacion.gob.ec/proyecto-escuelas-del-buen-vivir/>

Ministerio de Educación (2016). *¿Qué son los DECE?* Disponible en <https://educacion.gob.ec/que-son-los-dece/>

Padilla-Muñoz, A. C.; Gómez-Restrepo, C. & Ramírez, M. P. (2015). Percepción de competencia para orientar estudiantes escolares con discapacidad y problemas emocionales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(Supl. 1), 93-100.

Rodríguez, C. (2015). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa. En J. M. Gómez, S. Méndez, N. García & M. J. Cartes (eds.), *Derechos humanos emergentes y periodismo*, (pp.565-692). España: Universidad de Sevilla.

Savater, F. (2015). *Ética para Amador*. Barcelona: Planeta.

SENPLADES (2013). *Buen Vivir: Plan Nacional 2013-2017*. Ecuador: SENPLADES.

Stecher A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93-107.

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

Taylor, S. G.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social*. Disponible en <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Vargas, P. A. (2014). Educación Superior Intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Polis*, 13, 269-300.

Verdugo Alonso, M. A.; Rodríguez Aguilera, A. (2010). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 350 (mayo-agosto), 450-470. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086

Para saber más sobre los autores...

Fernando Lara Lara

Profesor Titular Principal en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo. Director de Investigación y Postgrados.

Carlos Omar Jaramillo Gamarra

Máster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo.

Como citar este artículo...

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 16, 31-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>

Lara Lara, F.; Jaramillo Gamarra, C. O. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 31-45. ISSN: 2182-018X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8290>