



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

TEMA: Tiflología infantil, integración y procesos de comunicación.

TÍTULO DEL ESTUDIO: Análisis semiótico del comportamiento del niño y la niña no vidente en el Instituto Especial para niños Ciegos y Sordos Santa Mariana de Jesús y la importancia de la comunicación en la inclusión del no vidente.

CARLA ESTEFANÍA CIFUENTES BALAREZO

DIRECTORA DE TESIS: MGS. MARIA FERNANDA MONCAYO

QUITO, JUNIO DE 2014

DECLARACIÓN JURAMENTADA

Yo, Carla Estefanía Cifuentes Balarezo con cédula de identidad 17183044337, declaro que la estructura de la presente tesis titulada “*Análisis semiótico del comportamiento del niño y la niña no vidente en el Instituto Especial para niños ciegos y sordos Santa Mariana de Jesús y la importancia de la comunicación en la inclusión del no vidente*”, presentada previa a la obtención del título Licenciada en Periodismo, se ha realizado bajo las condiciones de autoría en todo su contenido, apegada a las normas nacionales e internacionales sobre bibliografía y aportes de la investigación en la lectura de obras de diferentes autores que han sido citadas en el decurso de la elaboración de la misma. Por tanto, asumo responsabilidades que podrían devenir en caso de argumentarse lo contrario.

.....

Carla Estefanía Cifuentes Balarezo

CI. 1718304437

DEDICATORIA

A mi padre, que con paciencia y comprensión supo guiarme,

su amor al trabajo y disciplina supo inspirarme,

ahora puedo decir que esta tesis lleva mucho de él.

Mi corazón y admiración siempre.

AGRADECIMIENTOS

Gracias le doy a la vida y a Dios en momentos como éste,
cuando siento la dicha de haber sido fruto del amor de mis padres,
hija y proyecto de esperanza de ellos,
herencia de su sabiduría

A mis maestros en general y en especial a María Fernanda Moncayo; por
encaminarme adecuadamente, por permitirme llevar a partir de hoy y para siempre
ese equipaje pleno de ciencia emanada de su conocimiento.

A mi familia, amigos y compañeros de trabajo, por apoyarme
y creer en mí siempre.

A Dimitri, por su apoyo y amor incondicional en cada paso, por aplaudir mis
logros y darme su mano en las caídas.

RESUMEN

Para la elaboración de esta tesis se realizó una investigación a profundidad comprendida en cuatro capítulos, que exponen cuáles son los procesos de la comunicación que intervienen en la enseñanza tiflológica infantil mediante un análisis semiótico del comportamiento de la niña y el niño no vidente en el aula. A continuación se detalla cada capítulo.

1. En el primer capítulo se analizan la teoría de la comunicación humana y el estructuralismo como bases teóricas para desarrollar el análisis de la comunicación verbal y no verbal en las niñas y niños no videntes, así también se expone la definición de la ceguera y la enseñanza tiflológica infantil para entender la terminología en el desarrollo del presente estudio.
2. Dentro del segundo capítulo se contextualiza la ceguera infantil, empezando por la reseña histórica de la ceguera en el Ecuador, los antecedentes, datos y estadísticas que explican la problemática de esta discapacidad, para lo cual se elaboró un análisis de legislatura actual, los derechos humanos de las niñas y niños en general y los derechos de las niñas y niños no videntes en particular.
3. En el tercer capítulo se realiza el análisis semiótico de la comunicación verbal y no verbal de las niñas y niños ciegos en el Instituto Especial para niños ciegos y sordos Santa Mariana de Jesús, para lo que fue necesaria la observación participante y no participante, exponer historias de vida y realizar la interpretación del comportamiento de las niñas y niños no videntes en el aula.
4. Para finalizar esta investigación en el cuarto capítulo se desarrollan las conclusiones y recomendaciones tanto para educadores como para comunicadores que permiten entender de mejor manera la importancia de la comunicación dentro de la enseñanza tiflológica infantil.

ABSTRACT

For the elaboration of this thesis a depth investigation structured in four chapters was necessary. Each chapter exposes the communication processes involved in blind children's education throughout a semiotic analysis of behavior of them at the classroom.

1. In the first chapter, the theory of human communication and structuralism as theoretical foundations are discussed to develop the analysis of verbal and nonverbal communication in blind children. The definition of blindness and the blind children's education are also exposed in order to understand the terminology of this research.
2. Childhood blindness is contextualized within the second chapter, starting with the historical overview of blindness in Ecuador, background, data, and statistics that explain the problems of this disability. An analysis of the current legislature, the human rights of boys and girls and specially the human rights of blind children are explained in this chapter.
3. The third chapter details the semiotic analysis of verbal and nonverbal communication of blind children at the “Instituto Especial para niños ciegos y sordos Santa Mariana de Jesús”. For this analysis it was necessary to make a participant and non-participant observation, exhibit life stories and interpret the blind children's behavior at the classroom.
4. Finally, the fourth chapter of this research explains the main conclusions and recommendations for educators and communicators that allow for better understand the importance of the communication within the blind children's education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

- INTRODUCCIÓN

- CAPÍTULO I

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CEGUERA	11
1.1 Estructuralismo	12
1.1.1 El concepto de estructura	14
1.2 Teorías de la comunicación humana	17
1.3 Axiomas de la comunicación	18
1.3.1 Es imposible no comunicarse	19
1.3.2 Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación	19
1.3.3 La puntuación de la secuencia de hechos	19
1.3.4 Comunicación digital y analógica	20
1.3.5 La comunicación genera relaciones simétricas y complementarias	20
1.4 La comunicación verbal y no verbal	20
1.4.1 La comunicación verbal	21
1.4.2 La comunicación no verbal	22
1.5 Elementos de la comunicación no verbal	26
1.5.1 La proxémica	26
1.5.2 La kinésica	27
1.5.3 La tactésica	31
1.5.4 El paralenguaje	32
1.6 La ceguera	35
1.7 La enseñanza tiflológica infantil	36
1.7.1 Comunicación Educativa	37

• **CAPÍTULO II**

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA CEGUERA INFANTIL EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA EN EL ECUADOR 41

2.1	Antecedentes de la ceguera en el Ecuador (datos y estadísticas)	42
	2.1.1 Situación actual de la discapacidad en el Ecuador	47
2.2	Derechos humanos de las niñas y niños ciegos	50
	2.2.1 Derechos humanos de las niñas y niños	50
	2.2.2 Derechos de las niñas y niños ciegos en el Ecuador	53
2.3	Educación inclusiva en el Ecuador	60
2.4	Problemática social de la ceguera infantil en la comunicación	64

• **CAPÍTULO III**

ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL EN LAS NIÑAS Y NIÑOS NO VIDENTES EN EL INSTITUTO ESPECIAL PARA NIÑOS CIEGOS Y SORDOS SANTA MARIANA DE JESUS 68

3.1	Observación no participante y participante con niños y niñas no videntes	71
	3.1.1 Observación no participante	71
	3.1.2 Observación participante o interactiva	76
3.2	Historias de vida de dos niños con ceguera	79
3.3	Entrevista a profundidad a una educadora integracionista y a una educadora regular	84
3.4	Interpretación y lectura semiótica del comportamiento de la niña y el niño ciego en el aula	89
3.4.1	Matriz de análisis de los procesos de la comunicación humana.....	90

- **CAPÍTULO IV**
 - 4.1 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 103**
- **BIBLIOGRAFÍA 110**
- **ANEXOS 115**

INTRODUCCIÓN

La problemática de la ceguera en las niñas y los niños tiene componentes muy importantes, como casi ninguna otra discapacidad. La visión es una función que interviene en todos los actos de relación del ser humano; por lo tanto, es el fundamento del desarrollo de todas las actividades de la vida diaria, cognitivas, educativas y de formación para una inclusión social adecuada y con una calidad de vida acorde con el entorno que le rodea.

La ausencia o la disminución de la función visual interfiere en el desempeño y la práctica de las demás funciones de relación, con mayor o menor gravedad, dependiendo del origen de la ceguera, la edad en que aparece la deficiencia, el nivel de daño biológico y psicológico que dan como resultado una “exclusión” de magnitud variada en la familia y la comunidad. A la deficiencia biopsíquica, se suma la grave dificultad para el acceso a la educación por las inopias a la comunicación, que son verdaderas barreras para el desarrollo integral del individuo.

En el campo de la comunicación social, la preocupación al plantear esta temática, es justamente encontrar soluciones a esta adversidad que particularmente la niña y el niño ciego tienen que enfrentar en el mundo de la oscuridad. Esta búsqueda no sería posible sin la participación de las propias personas ciegas, que junto a su familia, profesionales e investigadores, logren trajinar.

Por lo tanto, el objetivo principal de esta tesis es **analizar cuáles son los procesos de comunicación que facilitan la integración de los niños y niñas no videntes, y cuál es el papel de la comunicación en el campo de la enseñanza tiflológica infantil**. Esta pregunta de investigación conducirá el presente trabajo, y se basará en herramientas como el análisis semiótico y etnográfico de la comunicación, en niñas y niños no videntes, a partir de las bases teóricas y la descripción de la situación de la ceguera infantil en el contexto educativo en el Ecuador.

Además, para cumplir con estos objetivos, este estudio se apoyó en un enfoque de investigación cualitativo-etnográfico. Se realiza un análisis del contexto, tal y como sucede, intentado de esta forma interpretar los fenómenos de los comportamientos de las niñas y niños ciegos que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de ellos.

El Corpus de esta investigación comprende a niños y niñas con ceguera infantil entre 7 y 9 años que pertenecen al Instituto Especial para niños Ciegos y Sordos Santa Mariana de Jesús. Los métodos utilizados fueron: analítico, histórico y etnográfico. Las técnicas de investigación utilizadas son:

- a) Recolección de bibliografía y análisis de material bibliográfico referido a la temática de la ceguera infantil y la comunicación.
- b) Recolección de datos visuales y documentales.
- c) Observación participante y no participante.
- d) Entrevistas a profundidad.
- e) Historias de vida.

CAPÍTULO I

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CEGUERA

Desde el primer tercio del siglo XX hasta la actualidad, la comunicación se ha ido construyendo desde perspectivas muy diferentes; la acepción más antigua proponía un enfoque de interacción mediante la que varios seres sociales adaptan sus conductas en un entorno determinado; fue comprendida también como un sistema de transmisión y recepción de mensajes codificados entre dos o varias personas; además, el concepto de comunicación partió de igual forma desde el campo económico, en las industrias de la información y la publicidad. Estas tres significaciones ponen en evidencia que nos encontramos ante un término polisémico.

Dentro de estas posibilidades, se abordará en este primer capítulo a la comunicación desde las primeras acepciones que apuntan a la dimensión más interpersonal, la comunión, la unión y puesta en relación, entendida así como un proceso básico para la construcción de la vida en sociedad mediante la convivencia de sujetos sociales; es por eso que este estudio se basará en la interpretación de la comunicación desde el estructuralismo y la comunicación humana, utilizando sus bases teóricas como principio para analizar el comportamiento y la convivencia de las niñas y niños no videntes para su mejor integración y desarrollo de vida en sociedad desde la educación comunicacional.

1.1 El Estructuralismo

A lo largo de la historia la comunicación ha recibido varios aportes de las Ciencias Sociales en general y particularmente de la Filosofía, a través de escuelas y teorías como el funcionalismo, el estructuralismo, el existencialismo, entre otras; pero ha sido el estructuralismo el que ha marcado profundamente la orientación de las Ciencias Sociales desde la visión epistemológica y desde la perspectiva informacional. (Pérez, 2003)

En la segunda mitad del siglo XX surge en Francia el estructuralismo en varias disciplinas como la Lingüística, Psicología, Antropología y Filosofía. Destacan autores como Ferdinand de Saussure y Leonard Bloomfield en Lingüística, Claude Lévi-Strauss en Antropología, Jean Piaget en Psicología, y Louis Althusser, Michel Foucault y Jacques Lacan en Filosofía. (Sabian, 2009)

El pensamiento occidental sobre estructura no es tan nuevo como suele creerse, desde comienzos de este siglo empezó a plantearse el pensamiento estructuralista, especialmente en la Lingüística promovido por Ferdinand Saussure con su obra *Curso de lingüística general* (1916) ¹que sería la base para el desarrollo posterior de la propuesta de Claude Leví-Strauss, influido por Saussure pero también por antropólogos y lingüistas estadounidenses.

¹ Texto que no fue escrito precisamente por Ferdinand Saussure, fueron sus discípulos C. Bally y A. Séchehay quienes publicaron su *Curso de lingüística general* (1916), una síntesis de sus tres últimos años como profesor extraída a partir de los apuntes de clase.

El estructuralismo nace como una corriente cultural caracterizada por concebir cualquier objeto de estudio como un todo, cuyos miembros se relacionan entre sí y con el todo de tal manera que la modificación de uno de ellos modifica también los restantes y que trata de descubrir el sistema relacional latente (es decir, su estructura), valiéndose de un método que rechaza por igual el análisis (la descomposición) y la síntesis (recomposición). (Rico, 1996: 17)

Los estructuralistas señalan que lo más importante son las normas que rigen las relaciones de la comunicación, se basa en que lo humano es un sistema y dicho sistema tiene una estructura que es la que hay que conocer, tales como las relaciones de intercambio entre los actores, las reglas que explican esas relaciones de intercambio y todos los campos en los que se desarrolle. Aplicado así al estudio de la comunicación e interrelación de niñas y niños no videntes, parte de su comportamiento en conjunto, las reglas de comunicación en las que se desarrolla su lenguaje y el sistema organizado de signos que expresan.

El fundamento del estructuralismo ha sido la base para el desarrollo de otras concepciones posteriores que enfatizan el estudio de la estructura como una forma de acercarse a la comprensión individual de las partes; Octavio Rodríguez, en su libro *El estructuralismo Latinoamericano* adopta una forma de aplicar este concepto a nuestra realidad.

El método del estructuralismo latinoamericano toma especialmente en cuenta las características reales de las situaciones que se analizan, incluidos sus antecedentes históricos relevantes, por oposición a practicar el análisis partiendo de un conjunto de postulados generales y abstractos cuya aplicabilidad se presume independiente del lugar, la época y la historia. (Rodríguez, 2006:9)

Interpretado de esta forma, el estructuralismo podría definirse como una atenta disposición a tener en cuenta la interdependencia y la interacción de las partes dentro del todo. Esta

acepción permite entender a la comunicación como un sistema que se basa en los predomios históricos, sin los que sería imposible entender el comportamiento de una sociedad; es por eso que para entender las formas de comunicación de las niñas y niños no videntes, es necesario conocer las formas de adaptación social desde su historia para entender de esta manera su desarrollo y armonía.

1.1.1 El concepto de estructura

El concepto mismo de estructura es ambiguo, puesto que no surge de un único ámbito de estudio, y es utilizado en campos diversos. Pero dentro de este enfoque metodológico, que entiende a la estructura desde la lingüística y la comunicación, podría aceptarse que la estructura es el modo en que las partes de un todo, de la clase que sea, se conectan entre sí y la forma de relaciones que mantiene los elementos del conjunto. Para descubrir dicha estructura es preciso hacer un análisis interno de la totalidad, distinguiendo los elementos y el sistema de sus relaciones.

Esta noción de estructura sobre la que se basa el estructuralismo en las Ciencias Sociales no surge de un discurso filosófico, sino más bien del lingüístico. Se suele decir que el modelo de estructura en el que los primeros estructuralistas pensaban era precisamente el lenguaje tal y como lo entendía Ferdinand de Saussure:

En su rigurosa concepción estructuralista de las lenguas como sistemas en que todos los términos son solidarios, y en el concepto complementario —más bien implicado— de «valor» (el valor de una unidad lingüística está determinado, limitado y precisado por el de las otras entidades del sistema: tibio, lo que no es frío ni caliente; domini, genitivo por su oposición con dominus, domino, dominum, etc.). El valor, que consiste en la solidaridad e interdependencia de una

significación con las otras significaciones, emana del sistema e implica la presencia concreta del sistema en cada uno de sus elementos; la significación, dice Saussure, no se sale del elemento aislado y de su idea representada. (Saussure, 1945:7)

Es así como el aporte de Saussure consiste en observar el lenguaje como un sistema de signos dependientes de un conjunto, es decir que el lenguaje no tiene significatividad si no se toma en cuenta su relación con los otros elementos que conforman el conjunto que pertenece a la categoría de lengua o lenguaje.

El lenguaje tiene un lado individual y un lado social, y no se puede concebir el uno sin el otro. En cada instante el lenguaje implica a la vez un sistema establecido y una evolución; en cada momento es una institución actual y un producto del pasado. (Saussure, 1945:50)

Asimismo asegura Saussure que “la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial”. (Saussure, 1945:51)

A partir de la aportación de Saussure, el estructuralismo empezó a extenderse a otras Ciencias Sociales.

En EE.UU., el antropólogo B. Malinowski y el sociólogo A.R. Radcliffe-Brown iniciaron las bases de las que surgiría la escuela estructural-funcionalista cuyos principales representantes son T. Parsons y R.K. Merton. En Francia, el primero fue el antropólogo C. Lévi-Strauss que lo aplicó al estudio de las relaciones de parentesco. Después R. Barthes lo aplicó a la crítica literaria, y M. Foucault, G. Deleuze y J. Derrida a la filosofía (aunque no acepten plenamente el calificativo de estructuralistas y, especialmente, los dos últimos sean ya pensadores del postestructuralismo); J. Lacan, al psicoanálisis; L. Althusser, al marxismo; Piaget a la psicología genética, etc. (Pupo y Buch, 2008)

De esta manera, surgen grandes continuadores del estructuralismo, incluso aplicado fuera de la Lingüística, es el caso de Claude Lévi-Strauss, quien extiende el análisis lingüístico en la cultura, los parentescos y mitos, y crea así una antropología estructural.

Lévi-Strauss afirma que las diferentes culturas de los seres humanos, sus conductas, esquemas lingüísticos y mitos revelan la existencia de patrones comunes a toda la vida humana.² El método de su estudio intenta descubrir la estructura o sistema de los fenómenos sociales que pueden ser considerados como signos a partir de la que cualquier sociedad puede ser estudiada," las relaciones sociales son la materia prima empleada para la construcción de los modelos que pondrán de manifiesto la estructura social misma". (Lévi-Strauss, 1972: 251)

Aplicado de esta manera al estudio de las relaciones interpersonales de las niñas y niños ciegos, podríamos interpretar que la estructura de la comunicación tiflológica tiene componentes de índole social, cultural y biológica que le dan un contexto específico en el cual se desarrolla la persona ciega.

²Lévi-Strauss menciona que si la antropología se ocupa del hombre y sus obras, la perspectiva estructuralista afirma la identidad del hombre y la diversidad de las obras, o si se prefiere, la antropología queda así definida como el estudio de la diversidad de las obras humanas a partir de la afirmación de la identidad de las operaciones.

1.2 Teoría de la Comunicación Humana

La teoría de la Comunicación Humana surgió del trabajo de miembros de un equipo de la Escuela de Palo Alto (California) más conocida como “Colegio Invisible”³, quienes trabajaron a su vez con Gregory Bateson y que estudiaron aquí la pragmática de la comunicación interpersonal, enfoque que se expone en una de las obras de su máximo representante Paul Watzlawick en su texto *Teoría de la Comunicación Humana*, autor que entiende a la comunicación como un proceso natural e involuntario, en el que existe una imposibilidad de no comunicar, “centrado ya no en el estudio de las condiciones ideales de comunicación sino en el estudio de la interacción tal cual se da de hecho entre los seres humanos”. (Watzlawick, Beavin y Jackson, 2002: 12)

El texto de Watzlawick señala que la totalidad se explica partiendo de que “cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras, que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total”. (Watzlawick et. al., 2002: 120)

Lo que significa que la relación de las partes es tan importante como la permanencia o evolución de las mismas, siendo así que, si una de las partes se altera, la totalidad se alterará también; proceso que es aplicable en este estudio para conocer la interacción y puesta en relación de cada uno de los miembros para concebir de esta manera el proceso comunicativo que lleva a las niñas y niños no videntes a integrarse.

³El nombre de colegio invisible fue denominado porque el grupo de estudio de investigadores tales como Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Edward T. Hall, Erving Goffman, Paul Watzlawick, etc., no contaban con una sede universitaria formalizada.

Watzlawick menciona que “la no-sumatividad, como corolario de la noción de totalidad, proporciona una guía negativa para la definición del sistema. Un sistema no puede entenderse como la suma de sus partes; de hecho, el análisis formal de segmentos artificialmente aislados destruiría el objetivo mismo de estudio”. (Watzlawick et. al., 2002: 121)

1.3 Axiomas de la comunicación

A partir de las investigaciones sobre Comunicación Humana, se adoptó un enfoque sistémico donde toda conducta era concebida desde un enfoque de puesta en relación y como una forma de comunicación interpersonal.

La comunicación posee por naturaleza un orden axiomático, es decir que posee un sistema aceptado sin necesidad de demostración, considerado así como una afirmación evidente. Los axiomas no son verdaderos ni falsos en sí mismos, son convenciones utilizadas como principios de derivación de los demás enunciados de una teoría propuesta por Beavin, Jackson y Watzlawick, que se enumerará más adelante.

El estudio de los axiomas en el campo de la Comunicación Humana se basa principalmente en las claves que se derivan del estudio del cuerpo (los gestos, movimientos y las posturas), en el habla (lengua y lenguaje), la voz (tonalidad, el volumen, pronunciación, etc.) y el contexto en el que se desarrolla (situación física, social, cultural, etc.), divididos de esta forma en cinco axiomas fundamentales:

1.3.1 Es imposible no comunicarse

Se refiere a que toda conducta humana comunica, sea esta una comunicación verbal o no verbal, comunican un mensaje que se descifra a partir del contexto en el que se desarrolla. Dicho de otra manera “no hay no-conducta, o, para expresarlo de un modo aún más simple, es imposible no comportarse”. (Watzlawick et. al., 2002:50)

Conducta que tiene un valor de mensaje, es decir, “es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyente sobre los demás, quienes a su vez no pueden dejar de responder a tales comunicaciones, y por ende, también comunican”. (Watzlawick et. al., 2002:50)

1.3.2 Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación

“Toda comunicación implica un compromiso y, por ende, define la relación. Esta es otra manera de decir que una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas”. (Watzlawick et. al., 2002:52)

Es también una forma de imponer conductas; contiene y transmite información (aspecto referencial) y además determina y condiciona el tipo de relaciones entre las personas (aspecto conativo). (Watzlawick et. al., 2002)

1.3.3 La puntuación de la secuencia de hechos

Este axioma se refiere a la interacción y al intercambio de mensajes entre los comunicantes; depende de cómo y en qué momento se descifra el mensaje, de acuerdo a la secuencia de

los hechos acontecidos, para determinar el nivel de intervención en los procesos de la comunicación. (Watzlawick et. al., 2002)

1.3.4 Comunicación digital y analógica

En toda comunicación humana es posible interpretarla desde dos maneras totalmente diferentes, la comunicación digital que es la que transmite la información referencial, es decir la comunicación verbal y la analógica que contiene expresiones no verbales o paralingüísticas, que en su mayoría determina de mejor manera lo que el sujeto quiso decir, su intención de comunicar un mensaje. (Watzlawick et. al., 2002)

1.3.5 La comunicación genera relaciones simétricas y complementarias

Las relaciones simétricas se refieren a la exclusión de jerarquías predominantes entre los sujetos comunicantes, se generan relaciones horizontales. En las relaciones complementarias hay dos posiciones distintas, se establecen en base a una jerarquía que se define por el contexto social o cultural, y se genera de esta manera una dominación autoritaria. (Watzlawick et. al., 2002)

1.4 La comunicación verbal y no verbal

El lenguaje natural humano es una capacidad que le permite comunicarse con los demás de su especie, mediante signos lingüísticos audio-orales, táctiles o visuales. Es un verdadero proceso en el que intervienen el cerebro y los órganos sensoriales. Se fundamenta en la experiencia cognitiva de las denominadas unidades lingüísticas que el ser humano practica, observando reglas que determinan su combinación. Además, se sujeta a las normas

sociales, culturales y psicológicas de las personas que constituyen su entorno. Por lo general se incluye dentro de las funciones involuntarias o inconscientes del ser humano, por sus características automáticas. Sin embargo, su capacidad varía en ciertas situaciones de emisión.

Con el desarrollo de la investigación en comunicación aparece el interés sobre la comunicación no verbal, el estudio de la interculturalidad, la gráfica, entre otras. Para comunicarnos no basta escribir o hablar, es pertinente considerar las expresiones y los aspectos culturales.

1.4.1 La comunicación verbal

Dentro de la comunicación verbal se considerarán dos aspectos fundamentales, la expresión oral (a través de signos orales y palabras habladas) y la comunicación a través representaciones gráficas escritas.

En 1963, Roman Jakobson es su texto *Ensayos de Lingüística General* presentó un modelo de comunicación lingüística que implica seis factores constitutivos y las funciones a las que responde que son: emisor (función emotiva), receptor (función conativa), mensaje (función poética), contexto o contenido (función referencial), canal (función fática) y código (función metalingüística).

Jakobson planteó que el lenguaje se utiliza con una finalidad y por ello propone distinguir diferentes funciones para cada factor de la situación de comunicación. “El modelo

tradicional del lenguaje, como particularmente lo elucidará Bühler, se limitaba a estas tres funciones –emotiva, conativa y referencial-, y a las tres puntas de este modelo: la primera persona, el destinador; la segunda, el destinatario; y la tercera persona, de quien o de lo que se habla”. (Jakobson, 1986: 355)

Si se retoma el modelo de Jakobson y se articula a la teoría matemática de la información, cada elemento tiene sus funciones basadas en relaciones. La función referencial, define las relaciones entre el mensaje y el objeto al que hace referencia; la emotiva, las relaciones entre el mensaje y el emisor; la función connotativa o conminativa que opera entre el mensaje y el receptor; la función poética y estética que hace referencia a la sintaxis del lenguaje y la relación del mensaje consigo mismo; la función fáctica, afirma que se detiene en la metalingüística y define el sentido de los signos que corren el riesgo de no ser entendidos por el receptor. (Guiraud, 1997:85)

A partir de esta propuesta se entiende a la comunicación verbal como un proceso de interacción en el que los sujetos interactúan desde sus lugares de construcción de sentido, mediante el intercambio de información en el que participan conjuntamente los seis elementos ya mencionados.

1.4.2 La comunicación no verbal

El estudio de la comunicación no verbal ha tenido dentro de su investigación el cuestionamiento de si los comportamientos no verbales surgen de pautas innatas del ser humano o, por el contrario, se originan con el aprendizaje cultural. Este estudio ha fascinado durante siglos, por escultores, pintores, novelistas y demás.

Numerosos teóricos de la época tales como Homero, Platón, Aristóteles o Cicerón comenzaron a reflejar en sus obras aportaciones que hacen referencia a diversos

aspectos que componen la Comunicación no Verbal. En particular, se realizaron estudios sobre las descripciones de rasgos físicos, la importancia del rostro en el conocimiento de la urbe e incluso analizaron los gestos en relación con la oratoria estableciéndolo como un lenguaje universal, con sus diversas connotaciones. (Domínguez, s.f.)

Posteriormente el estudio de la comunicación no verbal como ciencia empezó con aportes de Charles Darwin, autor de la Teoría sobre la Evolución de las Especies (1859); quien escribió el texto *The Expresión of Emotion in Man and Animals, La Expresión de las Emociones en los Animales y en el Hombre* (1872), que influyó notablemente en el estudio de las expresiones faciales.

Darwin recogió distintas pruebas que apoyan la hipótesis de la universalidad de la expresión, “envió cuestionarios de la expresión de las emociones a colonos, funcionarios y misioneros en contacto con otras culturas, analizó la expresión en los animales y fue el primero que destacó la semejanza de los gestos emocionales en los ciegos y en los videntes” (Ortega; Iglesias; Fernández; Corraliza: s.f).

De esta manera surgió la polémica de la expresión en personas ciegas entre lo innato y lo adquirido. “Darwin sentó las bases del estudio comparativo de la expresión e insistió en la determinación genética.” (Ortega, et. al., s.f: 1).

Dentro de esta propuesta, Darwin intentó demostrar que el ser humano está compuesto por una serie de movimientos innatos que se presentan incluso involuntariamente, y que una

vez consolidados como hábitos no se presentan de la misma manera, la respuesta a ese estímulo sería totalmente diferente.

Cien años más tarde Eibl-Eibesfeldt plantea nuevamente la universalidad de la expresión facial, apoyándose en investigaciones en diversas culturas y con personas sordomudas ciegas. Estos estudios determinaron que la expresión emocional es semejante entre personas ciegas y videntes, y que la expresión voluntaria es claramente inferior en similitud. (Ortega, et. al., s.f)

Sin embargo, solo a comienzos de este siglo se inició una investigación sobre la comunicación no verbal:

Desde 1914 hasta 1940 hubo un considerable interés acerca de cómo se comunica la gente por las expresiones del rostro. Los psicólogos realizaron docenas de experimentos, pero los resultados fueron desalentadores, hasta tal punto, que se llegó a la conclusión bastante curiosa de que el rostro no expresa las emociones de manera segura e infalible. (Davis, 1973: 17)

Antropólogos señalaron, durante los mismos años, que los movimientos corporales no son fortuitos, sino que se aprenden lo mismo que una lengua. Edward Sapir escribió: “Respondemos a los gestos con especial viveza y se podría decir que conforme a un código que no está escrito en ninguna parte, que nadie conoce pero que todos comprendemos” (Davis, 1973:18)

Davis menciona que la comunicación no verbal surge de la investigación de cinco disciplinas: la etología, la sociología, la antropología, la psicología y la psiquiatría.

Es una ciencia nueva y controvertida, con hallazgos y tácticas de investigación a menudo muy discutidas. Incluso una consideración esquemática de los distintos puntos de vista y metodologías que entran en juego explica las controversias. Los psicólogos, por ejemplo, frente a toda la corriente del movimiento corporal, por lo general aíslan diversas unidades de conducta para su estudio: quizá el contacto visual, la sonrisa, el contacto físico o alguna combinación de estos factores, y las estudian de manera bastante tradicional. (Davis, 1973: 18-19)

Más tarde en la década de los años 50, Ray L. Birdwhistell (1952) de la Universidad de Louisville; el especialista en psiquiatría Albert E. Sheflen, escritor sobre proxemia; Edward T. Hall y los teóricos universitarios Erving Goffman y Paul Ekman, orientaron el tema de la comunicación no verbal de modo sistemático, es decir, intentaron darle una coherencia a las ideas existentes e iniciaron la conceptualización al respecto. (Bustamante, 2009)

La conducta humana se basa en la acción de los individuos, y es precisamente la conducta no verbal un componente evaluador de la comunicación del ser humano, porque alude a los movimientos corporales característicos de la apariencia física, los gestos y las posturas corporales, los emblemas, los ilustradores, los reguladores, el espacio personal, la expresión facial y la imagen del cuerpo. Los antropólogos Ray Birdwhistell y Edward T. Hall elaboraron en 1952 y 1959 respectivamente, programas de investigación en cinésica o kinésica y proxémica.

Las disciplinas que confirman el estudio de la comunicación no verbal son cuatro: la proxémica, la kinésica, tactésica y el paralenguaje.

1.5 Elementos de la comunicación no verbal

1.5.1 La proxémica

El término proxémica fue introducido en 1963 por el antropólogo estadounidense Edward T. Hall, quien en sus investigaciones mencionó que todo organismo tiene un límite detectable y que entre un individuo y otro debe haber un espacio determinado dependiendo de las circunstancias y el entorno. En su libro *La Dimensión Oculta* acuña la palabra proxémica refiriéndose al espacio personal y social y extiende el estudio a la percepción que el hombre tiene de él como una elaboración especializada de la cultura, en el que definió tres espacios en el sentido del territorio propio: el espacio fijo que está marcado por límites territoriales, el espacio semi-fijo que son obstáculos que se pueden mover, y el espacio personal o informal que se desarrolla alrededor del cuerpo, este último, varía en función a la cultura (Hall, 1972)

En este sentido, es necesario definir al término cultura para entenderlo dentro de este contexto de estudio de comunicación; el investigador Edward T. Hall señalaba que “para los antropólogos la cultura significa hace mucho la forma de vida de un pueblo, la suma de sus modelos de comportamientos aprendidos, sus actitudes y cosas materiales” (Hall, 1989: 33)

El estudio básico de Hall implica la descripción de cómo la gente de diferentes culturas no solo hablan diferentes lenguajes sino, aún más importante, habitan diferentes mundos sensorios. La experiencia percibida dependerá claramente de este factor que es la cultura; siendo así, se podría considerar que la proxémica aborda el campo de la comunicación no

verbal de las niñas y niños ciegos no solo desde su experiencia sino desde la cultura en la que se desarrollan.

La relación que existe entre cultura y comunicación es bastante estrecha, el análisis de la cultura en sí aporta al estudio de la comunicación y las diferencias que se presentan de acuerdo al espacio en que se suceden. Hall en su texto *The Silent Language (El Lenguaje Silencioso)*, estructurado como una traducción de formas de comunicación no verbales dependientes del contexto a palabras, indica que:

Todo ser vivo tiene unos límites físicos que lo separan del entorno exterior. Empezando por las bacterias y las células simples y terminando por el hombre, cada organismo tiene unas fronteras detectables que marcan dónde comienza y dónde se acaba. Sin embargo dentro de la escala filogenética aparece un poco más arriba la delimitación, no física, que existe fuera de ésta. Es más difícil de demarcar, pero es tan real como la primera. (Hall, 1972: 173)

A partir de estos conceptos, la comunicación de las niñas y niños ciegos se consideraría no solo desde la dimensión intra-personal, es decir, desde sus potencialidades como individuos teniendo en cuenta sus limitaciones visuales, sino también desde el contexto y espacialidad en la que desarrollan sus las habilidades para desenvolverse de una forma adecuada en cada uno de ellos.

1.5.2 La kinésica

Ray Birdwhistell empezó a interesarse en los movimientos corporales en 1946, pionero de la cinesis (kinésica) después de varios años de estudiar los movimientos corporales en películas, llegó a la conclusión de que gran parte de las comunicaciones humanas se

desarrollan a un nivel por debajo de la conciencia, “estima que no más del 35 por ciento del significado de cualquier conversación corresponde a las palabras habladas” (Davis, 1973:42)

Al principio, Birdwhistell partió de la idea de que las emociones básicas del ser humano, como la tristeza, la alegría, la atracción sexual, se deben expresar de igual manera en las diferentes culturas; sin embargo, llegó a la conclusión de que no hay gestos universales. “Que sepamos no existe una expresión facial, una actitud o una postura corporal que transmita el mismo significado en todas las sociedades” (Davis, 1973:43)

Dentro del estudio de la kinésica existen cuatro puntos principales que la componen: la postura corporal, la gesticulación, la expresión facial y la mirada.

Davis señaló que la postura es uno de los elementos más fáciles de observar y, por ende, de interpretar dentro del comportamiento no verbal.

En cierto modo, es preocupante saber que algunos movimientos corporales que teníamos por arbitrarios son tan circunscritos, predecibles y –a veces- reveladores; pero por otra parte, es muy agradable saber que todo nuestro cuerpo responde continuamente al desenvolvimiento de cualquier encuentro humano. (Davis, 1973:24)

Para poder interpretar el desarrollo de la postura corporal es importante considerar todos los elementos que la componen y la combinación que generan en el proceso comunicativo para poder entenderlo dentro del contexto en el que se desarrolle. La significación de los movimientos corporales puede ser perceptible a simple vista, como un saludo o una sonrisa,

pero al mismo tiempo, existen mini movimientos que son inseparables de la palabra, como la puntuación en una frase escrita. “una de las teorías más asombrosas que han propuesto los especialistas en comunicación es la que algunas veces el cuerpo comunica por sí mismo” (Davis, 1973:51).

La gesticulación se refiere a la conformación de los gestos corporales a través de las articulaciones, las más comunes se generan con los brazos, la cabeza y manos. Ekman y Friesen son considerados los máximos exponentes sobre el estudio de la expresión de las emociones; su aportación al estudio de la comunicación no verbal se vería reflejada en el artículo publicado en 1969 "The repertoire of non-verbal behaviour: categories, origins, usage and coding". En este categorizaron el comportamiento no verbal en cinco clases distinguiéndolas según su uso, origen y codificación: emblemas, ilustradores, reguladores, adaptadores y expresiones o manifestaciones de afecto o emoción. (Ekman y Friesen, 1969)

Más tarde, David Efron (1972) proporcionó una organización de los gestos basándose en una investigación acerca de la influencia de la raza en el comportamiento corporal, realizó un experimento para reconocer hasta qué punto en dos grupos diferentes de personas, los gestos estaban basados en la genética o la cultura, resultados que señalaron que la gesticulación en ambos grupos era totalmente diferente y la influencia era directamente por su cultura.

La expresión facial es otro de los componentes de la kinésica. Ekman realizó estudios sobre las expresiones faciales considerando la polémica de las expresiones universales.

Ekman considera que ha probado, a través de estudios comparativos entre diferentes culturas, que efectivamente existen gestos universales: que los hombres de todo el mundo se ríen cuando están alegres o quieren parecerlo, y fruncen el ceño cuando están enojados o pretenden estarlo (...) Birdwhistell sostiene que algunas expresiones anatómicas son similares en todos los hombres, pero que el significado que se les da difiere según las culturas. Sin embargo, ésta es una opinión minoritaria. La mayoría de los especialistas piensan que por lo menos algunas expresiones son universales. (Davis, 1973:72)

La afirmación de las expresiones universales de Ekman se basa en un experimento realizado en niños ciegos de nacimiento.

Se ha observado que todos los bebés efectúan una sonrisa de sociabilidad a partir de las cinco semanas, aun los ciegos, que de ninguna manera pueden imitar a las personas que los rodean. Los niños ciegos de nacimiento también ríen, lloran, hacen pucheros y adoptan las expresiones típicas de ira, temor y tristeza. (Davis, 1973:73)

Esta afirmación demuestra que algunas de las expresiones faciales de las niñas y niños ciegos podrían definirse como una expresión universal, lo que quiere decir que es innata; sin embargo este dependerá de la cultura en la que se desarrolle y la interpretación que se genere a partir de la misma.

Algunos estudios han puesto en evidencia que el conocimiento adicional concerniente al contexto en que tiene lugar una expresión facial afectará la corrección de juicio acerca de la emoción expresada. Se puede identificar correctamente expresiones faciales de emoción sin consentimiento alguno del contexto en que se producen pero seguramente las percepciones simultáneas del contexto social, el ambiente y de otras personas afectarán nuestros juicios. (Knapp, 2001: 247-248)

La mirada es otro elemento que se incluye dentro de la disciplina de la kinésica, siendo este un elemento primordial en el ámbito expresivo, sobre todo en la expresión facial. “Jean Paul Sartre sugirió una vez que el contacto visual es lo que nos hace real y directamente conscientes de la presencia del otro como ser humano con conciencia e intenciones propias.” (Davis, 1973: 87)

Dentro de esta categorización, la mirada puede ser la forma más sutil del lenguaje corporal, “la cultura nos programa desde pequeños, enseñándonos qué hacer con nuestros ojos y qué esperar de los demás.” (Davis, 1973:89)

Las niñas y niños ciegos no poseen este elemento para poder vincularse con los demás, por eso es importante enfatizar la importancia de reconocer conductas alternativas que reemplazarán el contacto visual como un intento de interrelación con el entorno, como lo es el tacto.

1.5.3 La tactésica

Uno de los aspectos de la comunicación más básicos y primitivos es la tactésica, siendo así que en los niños es un pilar fundamental en la comunicación. Cada cultura determina los códigos táctiles que poseen una clase de proximidad entre los seres humanos.

Flora Davis señala que:

El tacto es probablemente el más primitivo de los sentidos. En los peldaños inferiores de la escala animal los pequeños organismos ciegos se sirven de él para andar por el mundo. La primera experiencia, la más elemental y tal vez la predominante del ser humano que no ha nacido aún parece ser la táctil. Cuando un

embrión tiene menos de ocho semanas, antes de poseer ojos y orejas y cuando todavía mide menos de tres centímetros desde la parte superior de la cabeza hasta las minúsculas nalgas, ya responde al tacto. (Davis, 1973: 175-176)

El bebé recién nacido explora su cuerpo con el tacto, es así como descubre dónde termina su cuerpo y dónde empieza el mundo exterior. El tacto es así su primera guía y con el paso de los años aprende que hay objetos y partes de su propio cuerpo y del de otras personas que pueden ser tocados y otros que no. Davis señala que el tacto, el gusto y el olfato son sentidos de proximidad, mientras que el oído y la vista, pueden brindar experiencia a distancia.

Las niñas y niños ciegos han desarrollado este sentido como parte de su guía y contacto con el mundo externo, razón por la que el desarrollo de este sentido es tan importante como el oído, el gusto y el olfato. La tactésica permitirá de esta manera que su comunicación y retroalimentación sea más oportuna, de acuerdo a la frecuencia, intensidad y contexto en el que se desarrolle la interacción.

1.5.4 El paralenguaje

Dentro de la comunicación no verbal, el paralenguaje es una disciplina que estudia, como su mismo nombre lo indica, todo aquello que va más allá de las palabras; desde el punto de vista fónico, las cualidades que la voz tiene y sus posibles variaciones.

El precedente de esta “estructura triple básica” fue Smith (1953) quien, en su obra *The Communication Situation*, adelantó ya que el sistema comunicativo incluía el lenguaje, la kinésica y las vocalizaciones (...) Para Smith las vocalizaciones eran aquellos elementos que se habían incluido tradicionalmente bajo el término tono de

voz. Afirmó que las vocalizaciones eran aquellas que transmitían estados de ánimo, como el placer o la ira. Este autor consideró vocalizaciones desde la risa o el llanto hasta las cualidades vocales. (Antúnez, 2006)

Posteriormente Fernando Poyatos (1994) en su libro *La comunicación No Verbal* introduce que el paralenguaje y la kinésica son campos básicos para el estudio personal y multidisciplinar de la comunicación. Poyatos define al paralenguaje como:

Las cualidades no verbales de la voz y sus modificaciones y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nariz hasta la faringe), la cavidad laríngea y las cavidades supraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos conscientemente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos y proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alterando entre ellos, tanto en la interacción como en la no-interacción. (Poyatos, 1994: 28)

Existen características de la voz humana que nos diferencian de los demás como el timbre, la resonancia, intensidad o volumen, tiempo, registro (nivel, intervalo, campo), campo entonativo, duración silábica y ritmo.

El timbre se refiere a la altura musical de la voz, esta es la que permite que reconozcamos a alguien en seguida, cuando más largas y gruesas las bandas vocales, más despacio vibran y más bajo es el timbre, por ejemplo en niñas y niños y mujeres y viceversa. Esta característica depende de las diferencias geográficas y depende mucho de la percepción social. Poyatos diferencia cuatro grados de timbre: muy bajo, bajo, medio, alto, muy alto. (Poyatos, 1994: 31)

La resonancia es la segunda cualidad de la voz, está determinada orgánicamente, depende de dónde se generen las vibraciones, siendo faríngea (gruesa), oral (produce una voz sonora, enérgica) o nasal (genera actitudes negativas). (Poyatos, 1994: 31)

La intensidad y el volumen dependen del esfuerzo respiratorio y articulatorio, que está determinada biofisiológicamente, pero que depende mucho de la personalidad de cada individuo que se nivela a partir de un nivel cultural estándar. (Poyatos, 1994: 32-33)

El tiempo o velocidad del enunciado indica la duración silábica, es la velocidad que se presenta al generar una emisión sucesiva de palabras, frases, etc. (Poyatos, 1994: 34-35)

El tono puede ser agudo (alto) o grave (bajo) que se producen por las vibraciones más altas o más lentas; el tono puede dar a una misma palabra resultados diferentes, dependiendo de la lengua en que se exprese. (Poyatos, 1994: 36-40)

El campo entonativo se refiere a la entonación que se produce por naturaleza de acuerdo a la cualidad personal o al menos habitual. (Poyatos, 1994: 41)

La duración silábica que es el alargamiento o acortamiento entre una sílaba y otra, lo usamos en ocasiones para llamar a alguien o cuando se titubea. (Poyatos; 1994: 43)

Y por último el ritmo, al que Poyatos considera como normal al ritmo suave, y por encima o por debajo varía entre: muy suave, suave, agitado, muy agitado. (Poyatos, 1994: 45)

De esta manera, estas variaciones pueden formar parte de un modo positivo de exigir espacio en el diálogo con personas videntes o no videntes; por ejemplo, cuando la persona no vidente quiere destacar su presencia y participar en una conversación utiliza modificaciones en las características de la voz descritas, aumenta la intensidad, el volumen ó la frecuencia del timbre de la voz; en el aspecto negativo, la persona no vidente puede realizar cambios relacionados con el estado de ánimo ó de una reacción negativa a estímulos externos, por ejemplo, si en el diálogo se producen manifestaciones expresivas que despiertan reacciones de ira, angustia, u otras reacciones psíquicas, el tono de la voz puede ser más agudo, el tiempo puede aumentar al igual que el volumen, esto determinará la intensidad del mensaje del emisor.

1.6 La ceguera

La ceguera⁴ es una condición que ha acompañado al ser humano en toda su trayectoria en la historia. Esta condición ha influido en el desarrollo del propio ser y de su entorno por las características de disfunción. Con arreglo a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, actualización y revisión de 2006), la función visual se subdivide en cuatro niveles: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera.

La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término baja visión; la baja visión y la ceguera representan conjuntamente el total de casos de discapacidad visual.

⁴Cuando hablamos en general de ceguera o deficiencia visual nos estamos refiriendo a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual (ONCE: 2013)

La distribución mundial de las principales causas de discapacidad visual es como sigue: errores de refracción (miopía, hipermetropía o astigmatismo) no corregidos: 43%; cataratas: 33%; glaucoma: 2%. (OMS: 2002).

Más específicamente, el término ceguera se refiere a aquellas personas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).

Por otra parte, cuando se habla de personas con deficiencia visual se señala a aquellas personas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales.

1.7 La enseñanza tiflológica infantil

La tiflogía (se deriva del griego *typhlós* que significa ciego y *logia* que es tratado) es la ciencia que estudia las condiciones y los problemas de las personas con discapacidad visual (no videntes y deficientes visuales) con el fin de identificar soluciones para implementar su desarrollo social y cultural plena integración. (FENCE, 2012)

Al principio esta ciencia estaba enfocada en la inserción laboral, sin embargo, a partir de la segunda mitad de los años ochenta, la tiflogía se amplía a ámbitos como el estudio, el tiempo libre y la vida doméstica.

La tiflogía contiene otras áreas de estudio como la tiflotécnica y la tiflodidáctica. La primera estudia la creación e implementación de medios auxiliares (hardware y software) que suplen el déficit de una persona ciega creando accesos a la información, autonomía personal y desarrollar una determinada actividad. La tiflodidáctica estudia la problemática de las personas con discapacidad visual con énfasis en la infancia. (FENCE, 2012)

1.7.1 Comunicación Educativa

Las investigaciones que se realizan en la actualidad, en su mayoría, sobre comunicación-educación se fundamentan en la producción científica pedagógica y educativa; sin embargo, las ciencias de la comunicación han contribuido paulatinamente, enriqueciendo su entendimiento y desarrollo. Para ello, tanto el proceso comunicacional como el educativo han encontrado metodologías que se ajustan fácilmente a una realidad social de la niña y el niño con discapacidad visual.

La Comunicación Educativa parte de la observación de las situaciones comunicativas que se dan en el aula. Si bien gran parte de la producción científica sobre comunicación educativa pone el énfasis en el uso de medios y tecnologías en el aula, estudia su influencia o posibilidades de uso, la reflexión sobre la interacción en entornos educativos presenta un enorme potencial heurístico. Su importancia radica en que nos permite precisar los cambios y las variables más concretas e inmediatas de la experiencia educativa. (Rizzo, 2007)

Varios son los procesos de comunicación que se pueden analizar en el aula, la interacción entre educador o facilitador y estudiante o participante y viceversa, las expresiones verbales y no verbales, los comportamientos culturales, los hábitos, las creencias, los conflictos que se desarrollan, etc. Todo esto comunica y es importante valorizarlo.

Mario Kaplun afirma que la comunicación educativa es tan importante para quienes practican la pedagogía como para quienes practican la comunicación. “La comunicación no es solo una especialidad, un corte exclusivo de los profesionales formados en ella. Verbigracia, toda acción educativa, aun aquella que se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo”. (Kaplun, 1998: 11-12)

Por otro lado, Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934), autor de la *Teoría del aprendizaje sociocultural* señala que el aprendizaje es uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo, el modelo de educación que plantea se basa en que el contexto es lo más importante porque se produce más fácilmente en situaciones colectivas donde la interacción con los padres viabiliza el aprendizaje.

El aprendizaje es interpretado como un proceso interactivo y la enseñanza constituye la vía fundamental para que el sujeto se apropie de toda la herencia acumulada por las generaciones que le anteceden a partir de su interacción con el medio externo que le rodea y por medio de la actividad y la comunicación que establece con otros sujetos. Teniendo en cuenta esta óptica el aprendizaje es mediado por la relación que se establece con los "otros" (maestros, compañeros, padres, coetáneos, etc.) manifestando el carácter social que tiene el mismo, en el cual la interacción con otros sujetos desempeña un papel determinante. (Sanchez, 2008)

Esta reflexión pone en manifiesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe encaminarse al progreso de una educación, que proporcione una guía de desarrollo y que le permita al alumno desenvolverse independientemente.

Vigotsky planteaba que la discapacidad más que un defecto biológico es un defecto social, ya que este se debe esencialmente a la ausencia de una adecuada educación basada en métodos y procedimientos adaptados a dichas necesidades, los que deben ir encaminados a propiciar un desarrollo semejante al de los niños "normales". En este sentido destacó: "...decididamente todas las particularidades psicológicas del niño con defecto tienen como base no el núcleo biológico, sino el social". (Sánchez, 2008)

La deficiencia, desde el punto de vista Vigotskiano, sería entonces más una categorización social que biológica, porque clasifica a las personas discapacitadas como personas con defectos y limitaciones, que en muchos de los casos, llega a ser una restricción más grande que la propia discapacidad biológica.

Vigotsky señala además: "El ciego y el sordo están aptos para toda la plenitud de la conducta humana, es decir, para la vida activa. Toda la particularidad en su educación se limita sólo a la sustitución de unas vías por otras para la formación de los enlaces condicionados". (Sánchez, 2008)

Es entonces cuando se empieza a considerar un tipo de educación especial para personas con discapacidad o deficiencia. "Cuando Vigotsky habla de educación especial se refiere a la tarea de proporcionar al niño aquellas mediaciones (signos, símbolos, instrumentos) capaces de favorecer el desarrollo. En este sentido cualquier educación es especial". (Korinfeld, 1998: 12)

Entendido de esta manera, se podría decir que las niñas y niños no videntes no necesitan más tiempo de enseñanza o aislamientos para una educación personalizada, sino mas bien una metodología adecuada, un diseño propicio de ayudas que lo estimulen, avances que no sucederán naturalmente sino que necesitarán de un educador que los promulgue.

Tomando en cuenta lo mencionado, esta tesis tiene como fundamento la reflexión sobre las bases teóricas, conceptuales y metodológicas que han contribuido al mejoramiento del proceso de desarrollo científico y técnico del conocimiento en el campo de la comunicación educativa y validarlo como eje principal para la integración y participación oportuna de la niña y el niño ciego en el entorno familiar y comunitario.

Entender a la comunicación verbal y no verbal como una parte importante en el desarrollo educativo en las niñas y niños ciegos se ha convertido en un estudio enriquecedor, no solo para comunicadores sino también para educadores.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS

LA CEGUERA INFANTIL EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA EN EL ECUADOR

En el presente capítulo se realiza una reseña en torno al problema de la ceguera en el Ecuador, en el que por décadas se pensó que la persona ciega tenía que ser tratada como un ser que necesitaba ser protegido, al que su deficiencia lo incapacitaría para desarrollarse “normalmente” dentro del mundo de las personas videntes.

La historia de la ceguera en el Ecuador puede considerarse dentro de tres épocas: la primera como una acepción de carga social a la que se debía atender desde la caridad; la segunda como sujetos necesitados de protección por su incapacidad de desenvolverse por sí mismos; y la tercera consideración como miembros parte de una sociedad a los que se debe integrar, que es hoy por hoy el fin de todos los propósitos en torno a la educación, salud y trabajo.

Posteriormente en la construcción de este capítulo se realiza una reflexión en cuanto a los derechos humanos de las niñas y niños ciegos en el Ecuador desde donde parten las estructuras legales, enfatizando la actual disposición del derecho a la educación inclusiva, la normativa y finalmente la problemática social a la que se enfrentan los niños y las niñas no videntes en el campo de la comunicación.

2.1 Antecedentes de la ceguera en el Ecuador (datos y estadísticas)

Históricamente, la atención de la ceguera en el Ecuador no tiene datos concretos, la iniciativa por atender a las personas con discapacidad surgió de los familiares e instituciones sociales privadas de ayuda, bajo el criterio de caridad y beneficencia; la atención del Estado de manera más técnica y sistematizada surgió posteriormente. Algunas acciones se iniciaron en el ámbito de la educación, a través de instituciones del Ministerio de Educación. (Cazar, s/f)

Un hecho fundamental que inició la intervención del Estado fue consecuencia de un brote de poliomielitis⁵ en los años 50; más tarde, en la década del 70 esta intervención se intensifica gracias a las favorables condiciones económicas (el boom petrolero⁶) que el sector público desarrolló para la atención a personas con discapacidad. (Cazar, s/f)

Una de las primeras acciones del Estado fue crear el Consejo Nacional de Rehabilitación Profesional CONAREP (1973), para la inserción laboral de las personas con discapacidad. Más tarde, en 1977, se expidió la Ley General de Educación en la que se mencionaba que la educación especial es una responsabilidad del Estado. (Cazar, s/f)

No existen datos registrados sobre las actividades desarrolladas específicamente en favor de las niñas y los niños ciegos; sin embargo, se puede decir que alrededor de los años 60, se

⁵ La poliomielitis es una enfermedad causada por la infección con el poliovirus. Es una enfermedad viral que puede afectar los nervios y llevar a parálisis total o parcial.

⁶ En los años 70 el factor que explicó el incremento de precios del petróleo fue la falta de oferta de petróleo, entre otros factores, debido al embargo petrolero declarado por los países árabes de la Organización de Países Exportadores del Petróleo (OPEP) en contra de Holanda, EE.UU. y otros países, por su apoyo a Israel en el conflicto árabe-israelí. (El comercio, 2013)

reconocen algunas acciones o tentativas gubernamentales por cubrir las necesidades básicas de las personas ciegas.

Partiendo de este antecedente, con el fin de contextualizar el problema de estudio, se realizó una entrevista a profundidad al profesor Patricio Lazo, destacado líder de las personas ciegas, quien en determinadas etapas, protagonizó las primeras acciones orientadas a mejorar la educación y capacitación laboral desde la Sociedad de Ciegos de Pichincha y posteriormente en la Federación Nacional de Ciegos del Ecuador (FENCE). De la misma manera, los datos que la profesora integracionista Gladys Segovia, actual docente del Instituto Especial para niños Ciegos y Sordos Santa Mariana de Jesús, pudo propiciar para la construcción de una reseña histórica.

Por otro lado, basándome en que la bibliografía nacional sobre este tema es mínima, la información recopilada permite estructurar el componente histórico social de la tiflología y de la situación de la comunicación para la educación de las niñas y niños ciegos, como a continuación se expone.

Bajo estas circunstancias aparece el “Instituto Especial para niños Ciegos y Sordos Santa Mariana de Jesús”, como una instancia educativa y benéfico- social, fundada en abril de 1952 por el grupo de Señoras voluntarias de la “Fundación Amigas de los Ciegos”, que según los aportes de Gladys Segovia y la información de la propia institución, es la pionera en el Ecuador en este campo. El método pedagógico se basaba en la comunicación verbal y la demostración práctica de un grupo de profesores y voluntarias colaboradoras.

Se menciona que hasta 1982 el Instituto funcionó en un local pequeño cedido por la Compañía de Hijas de la Caridad, en el que se prestaba albergue, educación especial y asistencia social a un grupo de niñas y niños sordos y ciegos. La gran demanda de los servicios del Instituto obligó a buscar la alternativa de un área más amplia que finalmente fue conseguida por gestiones de ese mismo grupo de damas, la participación de Patricio Lazo y otros líderes ciegos.

El local se construyó en el terreno cedido por el gobierno en la ciudadela Jipijapa, al norte de Quito, donde funciona desde 1983, bajo las disposiciones del programa de Educación Especial.

Al principio los niños ciegos aprendían actividades de la vida diaria básicamente y algo de leer y escribir se les enseñaba (...) en el año 1983 se impulsó la educación de las niñas y niños ciegos en el Instituto ya instaurado en la Río Coca, un año después me integré a la institución y pude detectar que los niños tenían una educación muy atrasada, solo sabían de un poco de música y leer y escribir cosas elementales. Las matemáticas aprendían con cubos, cosa que era una perdedera de tiempo, a ese paso no iban a aprender ni las cuatro operaciones básicas. Poco a poco implantamos sistemas de escritura y lectura en braille, la máquina de escribir y las matemáticas con ábaco. (Entrevista, Gladys Segovia: 2013)

Actualmente, el Instituto presta educación especial a niñas y niños sordos y ciegos; rehabilitación física y sensorial; rehabilitación para los casos de hipovidencia⁷ y ceguera adquirida; proporciona albergue y alimentación a niños y niñas con deficiencias sensoriales; niños y niñas que presentan cuadros más agudos que la ceguera dentro del

⁷ La hipovidencia se caracteriza por la dificultad de percepción cromática, es decir, que las personas que lo padecen tienen una cierta capacidad visual pero no del todo en cuanto a colores y formas.

marco de retos múltiples. Los alumnos provienen de diferentes partes del país y son ahora integrados en varios de los colegios tanto en la ciudad de Quito como en otras provincias.

A partir de la creación y estructuración de este Instituto, el 18 de Septiembre de 1974, en el gobierno de la dictadura militar, se organiza el Instituto Nacional de Ciegos del Ecuador (INCE), regentada por la esposa del dictador Rodríguez Lara y la esposa del embajador de Turquía. Se organiza con la participación técnica de J. Pradilla, un colombiano experto en tejidos de alfombras, adaptando la tecnología a las personas ciegas adultas del INCE ubicado en la ciudadela Atahualpa al Sur de Quito. (Entrevista, Patricio Lazo: 2013)

En 1979, el INCE pasa a ser dirigido por la esposa del dictador Durán Arcentales. Una de las principales actividades relacionadas con la comunicación y la educación de las personas ciegas fue la implantación de la “Biblioteca Parlante”, que reprodujo materiales sobre historia, geografía, aspectos sociales y familiares. Se implantó el uso del ábaco para el cálculo matemático y se inició un proceso de lectoescritura Braille dictado por profesores invidentes. (Entrevista, Patricio Lazo: 2013)

Posteriormente el INCE es transformado en CEFOCLAC (Centro Ecuatoriano de Formación y Capacitación Laboral de Ciegos), soslayando las necesidades básicas de los niños y niñas ciegas, de tal manera que no se adelantaría sobre esta demanda hasta la etapa del gobierno actual que inicia el proceso de educación inclusiva.

Actualmente, otra de las Instituciones que trabaja para velar por el bienestar de las personas ciegas es la FENCE (Federación Nacional de Ciegos Ecuatorianos), que cuenta con la primera Imprenta en el Sistema Braille y está dedicada a la publicación principalmente de material didáctico e informativo.

La FENCE ha ofrecido capacitación desde 1991 en seminarios de liderazgo ejecutivo, relaciones humanas, administración de pequeños negocios, elaboración de planes estratégicos y operativos, educación especial, alfabetización, organización de instituciones, conformación de microempresas, entre otros; dictados por catedráticos nacionales y profesores visitantes extranjeros internacionales. Está propendiendo al fortalecimiento de sus dirigentes, para la administración con eficiencia. Realiza la distribución de material didáctico para fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de las personas ciegas.

Otro de los establecimientos públicos es el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA), que fue creado para el apoyo social a este gran sector poblacional; en el gobierno de la dictadura militar, tuvo un papel protagónico en la atención de las niñas y niños con discapacidad y de sus familiares. Cuenta con cuatro centros de rehabilitación ubicados en Quito, Guayaquil, Portoviejo y Cuenca. (Entrevista, Patricio Lazo: 2013)

En la actualidad, el INNFA ha cambiado de dominio y pertenece al Servicio de la Niñez y la Familia del Ministerio de Inclusión Social. No cuenta con programas educativos. Fue una de las primeras instituciones estatales que contaba con una amplia base de datos sobre discapacidad y especialmente la planificadora y ejecutora de programas en favor de la niñez

discapacitada. El 2 de Febrero de 2002 puso al servicio de la ciudadanía la primera página web que posibilitaba el enlace con otras entidades públicas y privadas.

Las Instituciones y Centros mencionados hasta aquí son los considerados de mayor infraestructura y con programas integrales importantes en el campo de la rehabilitación física y psíquica, especialmente dentro del campo de la educación especial que ha servido como base para la inclusión de las personas no videntes teniendo en cuenta las actuales tendencias normativas.

2.1.1 Situación actual de la discapacidad en el Ecuador

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) hasta el año 2012, se calculó que en el mundo hay aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 39 millones son ciegas y 246 millones presentan baja visión. Se estima que el número de niños y niñas con discapacidad visual asciende a 19 millones, de los que 12 millones la padecen debido a errores de refracción, fácilmente diagnosticables y corregibles; unos 1,4 millones de menores de 15 años sufren ceguera irreversible. Un 90% de la población carga mundial de personas con discapacidad visual se concentra en los países en desarrollo (OMS, 2012).

En el Ecuador, del total de una población de 15.948.806 de personas, datos registrados en el 2010 en el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), existirían 42.082 personas con discapacidad visual. En la provincia de Pichincha se registran 5.983 personas con esta discapacidad, de las cuales 5.375 se concentran en Quito, datos correspondientes al período

comprendido entre 1996 hasta mayo de 2013. De ese total, 5.609 son mayores de edad y 374 son menores de edad (CONADIS: Consejo Nacional de Discapacidades 2013).

Estos datos estadísticos revelan una problemática social a nivel mundial, en el que nuestro país, como muchos otros en vías de desarrollo, cumple un papel importante en cuanto a la búsqueda de soluciones que permitan la integración e interrelación de esta población con su entorno.

Quito es una ciudad en la que se concentran la mayor parte de personas con discapacidad visual al igual que en otra de las ciudades grandes del Ecuador como Guayaquil. Las cifras ponen en manifiesto que esta concentración exige una atención adecuada y medidas que cumplan con los derechos de las personas no videntes para su inclusión social oportuna.

Según la Misión Solidaria Manuela Espejo, programa de la Vicepresidencia de la República, desde julio del 2009 a noviembre del 2011, las brigadas visitaron 1'286.331 hogares en 24 provincias y 221 cantones del Ecuador, estudiando y localizando a 294.611 personas con discapacidad visual. Los datos de esta misión arrojan una prevalencia de 2,43% de personas con discapacidad a nivel nacional, lo cual no está de acuerdo con lo publicado en el 2002 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Sus acciones se han centrado a la ayuda social de los discapacitados en condiciones críticas.

Estas cifras deben ser analizadas estadísticamente a través de las nuevas tendencias establecidas por la Organización Mundial de la Salud, en donde la ceguera es una discapacidad de la función visual que tanto en los datos de la Misión Solidaria Manuela

Espejo como en las estadísticas del INEC no han sido actualizadas bajo el concepto de la OMS, que se base en el Código Internacional de Funciones (CIF) aceptado a nivel mundial como una nueva forma de calificar la enfermedad, la deficiencia y la discapacidad.

El 30 de marzo de 2007, el Ecuador se adhirió a las resoluciones de la Convención Mundial de los Derechos de las Personas con Discapacidad, promovida por Naciones Unidas (NNUU), con el propósito de promover y fortalecer la protección de esta población.

El 23 de mayo de 2007 se elevó a política de Estado la atención y prevención de la discapacidad, delegando su ejecución a la Vicepresidencia de la República, a través del programa “Ecuador Sin Barreras”.

Ecuador aprobó, en el 2008, la nueva Constitución de la República, que menciona en 21 artículos y una disposición transitoria la defensa de los derechos de las personas con discapacidad y la responsabilidad del Estado en su implementación.

Con este marco legal, en junio de 2011, la Vicepresidencia de la República suscribió un convenio de cooperación interinstitucional con casi todas las instituciones del Estado, para emprender conjuntamente la ejecución de la Misión Solidaria Manuela Espejo y posteriormente el Programa Joaquín Gallegos Lara, que se maneja bajo el principio “hasta que ninguna persona con discapacidad en el país quede sin ser atendida”. (Vicepresidencia del Ecuador, 2013)

El propósito fue realizar un estudio biopsicosocial clínico genético para analizar y registrar a todas las personas con discapacidad a escala nacional. El programa Joaquín Gallegos Lara nace luego de que la Misión Manuela Espejo detectó los casos más críticos de personas con discapacidad física o intelectual severa que viven en un entorno de pobreza, algunas en estado de abandono.

En la actualidad, los programas de la Misión Solidaria Manuela Espejo forman parte de la Secretaría Nacional de Rehabilitación (Ex CONADIS), que coordina acciones con los Ministerios de Salud Pública (MSP) y el Ministro de Inclusión Económica y Social (MIES).

2.2 Derechos Humanos y ceguera infantil

Dentro del marco legal, a continuación se exponen artículos relacionados con ceguera infantil, citados de esta manera en primera instancia los derechos humanos de todas las niñas y niños y posteriormente se citará específicamente los derechos humanos de las niñas y niños ciegos.

2.2.1 Derechos humanos de las niñas y niños

La Convención sobre los Derechos del Niño menciona en su preámbulo que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales. Y en su articulado establece que:

Artículo 3

2. Los Estados firmantes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sea necesario para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas. (ONU, 1989: 3)

3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su persona, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada. (ONU, 1989: 3)

Este artículo protege el derecho de las niñas y niños en cuanto a bienestar y protección, no solo de sus padres sino también de sus tutores e instituciones dentro de las normas establecidas, lo que permite de esta manera la seguridad de una educación y apoyo acorde a las necesidades y capacidades de todos los niños sin importar las diferencias. Tratándose específicamente de niñas y niños con discapacidades, el siguiente artículo indica que:

Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. (ONU, 1989: 10)

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él. (ONU, 1989: 10)

La importancia de este artículo permite entender que el desarrollo social en condiciones óptimas de las niñas y niños ciegos puede aportar directamente en su crecimiento intelectual y psicosocial.

El 4 de marzo de 1994 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, con la finalidad de garantizar que también las niñas y niños con discapacidad, gocen de los mismos derechos y oportunidades.

En la introducción, antecedentes y necesidades actuales, establece en el artículo 15 lo siguiente:

Art. 15. La finalidad de estas Normas es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. En todas las sociedades del mundo hay todavía obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades y dificultan su plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades. Es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar esos obstáculos. Las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan deben desempeñar una función activa como copartícipes en ese proceso. El logro de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad constituye una contribución fundamental al esfuerzo general y mundial de movilización de los recursos humanos. (NNUU, 2002: 276)

En la misma normativa se menciona de igual manera en el artículo 1.4 que: “Los Estados deben velar por que los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad”. (NNUU, 2002: 281)

Partiendo de este artículo, se evidencia la preocupación y la importancia de considerar a las niñas y niños ciegos como parte de una sola concepción de niñez, en la que los derechos son igualitarios, no existe discriminación y ofrece las mismas oportunidades de desarrollo.

2.2.2 Derechos de las niñas y niños ciegos en el Ecuador

En 1965, en la ciudad de Quito se organizó el primer Congreso Nacional de Ciegos del Ecuador, en el que se propuso un proyecto de Ley de protección a los ciegos que fue posteriormente aprobado como Ley 13-97 el 26 de octubre de 1966, ley especial vigente con algunas reformas publicadas en agosto de 1992. (FENCE, 2012)

El 12 de abril de 1985 se realiza el segundo Congreso Nacional de Ciegos, igualmente en Quito, en el que se aprueba el Estatuto de la actual Federación Nacional de Ciegos del Ecuador (FENCE, 2012).

Entre sus finalidades consta: “Impulsar a los Ciegos al progreso y desarrollo de acuerdo con las corrientes modernas de la Tiflología; velar por el mejoramiento cultural, económico y social de sus instituciones y de sus afiliados; ampliar proyectos de formación, capacitación profesional y empleo; brindar atención a la población indígena con discapacidad visual o baja visión”. (FENCE: 2012)

En el libro *Recomendaciones internacionales sobre rehabilitación de minusválidos* publicado por el Dr. Luis Cifuentes Martínez en julio de 1988, constan algunas recomendaciones sobre los episodios legales en materia del reconocimiento del gobierno ecuatoriano sobre los derechos de las personas discapacitadas consideradas hasta esa fecha

con el concepto de minusválidos. De ese libro procedo a citar una de las consideraciones importantes que aportan a la comprensión de lo acontecido con las personas ciegas y especialmente con las niñas y niños ciegos en el campo educativo.

En cuanto a la integración y participación en el medio ambiente educativo, el Dr. Luis Cifuentes menciona dentro las recomendaciones sobre la ley que “la política educativa de todas las naciones debería adoptar medidas para la enseñanza de niños y adultos que padecen alguna discapacidad. Las normas vigentes deberían ser sometidas a una revisión para eliminar cualquier disposición que pudiera discriminarles”. (Cifuentes, 1988: 173).

Esta recomendación parte de la normativa impulsada por la ONU en cuanto a los derechos de las niñas y niños ciegos, que pretende ser considerada como una aplicación necesaria para descartar las posibilidades de discriminación, no solo en el Ecuador sino en todas las naciones. “Cada país tiene la responsabilidad de asegurar que sus sistemas de enseñanza adopten medidas completas para la educación de los niños con alguna discapacidad, al igual que para todos los demás niños” (Cifuentes, 1988: 173).

Dentro de la actual constitución, el gobierno Rafael Correa Delgado ha asumido el reto de construir una “Patria para todos”, empleando de esta manera la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y el protocolo facultativo”, que fue aprobado en la ciudad de Nueva York el 13 de diciembre de 2006.

Ecuador se adhirió a la misma el 30 de marzo de 2007 que posteriormente fue ratificada por la Asamblea Nacional Constituyente en abril de 2008. Este protocolo facultativo se compone de 18 artículos a través del cual se le da viabilidad a los contenidos de la Convención, es decir vendría a ser un Reglamento de aplicación de las normas de la Convención que menciona:

Art. 2.- Definiciones.- A los fines de la presente Convención:

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. (Vicepresidencia de la República del Ecuador, CONADIS, 2006: 46)

Dentro de la mención de este artículo se considera al lenguaje tanto oral como de señas u otras formas de comunicación no verbal, apartando la discriminación por motivos de discapacidad, sea exclusión o restricción que deje sin efecto la igualdad de condiciones de derechos humanos y libertades fundamentales en ámbitos como económico, político, social, cultural, civil o de otro tipo.

El derecho a la comunicación parte del reconocimiento de que todas las personas deben tener acceso a la información, y en personas con discapacidad, a gozar de los mismos derechos pero con ayudas y estrategias alternativas para lograr los objetivos de inclusión y acceso a la información en igualdad de condiciones; la comunicación es en este caso, primordial para cualquier otra aplicación o desarrollo de oportunidades.

Art. 7.- Niños y niñas con discapacidad.-

1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.
2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.
3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho. (Vicepresidencia de la República del Ecuador, CONADIS, 2006: 62)

Con respecto a la educación, el artículo que se menciona a continuación reafirma el compromiso del Estado y las Instituciones para garantizar la inclusión en todos los niveles de enseñanza.

Art. 24.- Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
 - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
 - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (Vicepresidencia de la República del Ecuador, CONADIS, 2006: 69)

Al hacer efectivos estos derechos, el Estado garantiza de esta manera que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema nacional de educación por motivos de discapacidad. Las niñas y los niños no videntes gozarán de la educación primaria y secundaria, de calidad y gratuita con igualdad de condiciones.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular las niñas y los niños ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. (Vicepresidencia de la República del Ecuador, CONADIS, 2006: 70)

Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

En un texto publicado por la Vicepresidencia de la República del Ecuador y el CONADIS en el 2008, “Lineamientos Generales para la aplicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” que en base al protocolo facultativo ya mencionado realiza un análisis y lo aplica dentro de las leyes vigentes en nuestro país, menciona en el punto 7 sobre la comunicación que:

7. La comunicación

Deberá garantizarse la Comunicación con las personas con discapacidad por lo que debe impulsarse y ampliarse la utilización de la Lengua de Señas y otras formas de comunicación no verbal, que incluirá la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los medios de voz digitalizados y otros dispositivos multimedia de fácil acceso. (Vicepresidencia de la República del Ecuador, CONADIS, 2008: 15)

7.1 Estrategias

- Sensibilización, información y capacitación a todos los comunicadores sociales en cuanto a la utilización razonable de medios alternativos de comunicación orientados a las personas con discapacidad.
- Capacitación a las personas con discapacidad y a sus familias en el uso de medios alternativos de comunicación.
- Formación de profesionales y personal técnico y asistentes en el manejo a los medios alternativos de comunicación por parte de las universidades y colegios técnicos y tecnológicos. . (Vicepresidencia de la República del Ecuador, CONADIS, 2008: 15)

De lo citado hasta aquí, se puede señalar que la legislatura actual está preocupada por el presente y futuro de las niñas y niños ciegos o con deficiencia visual, quiere llamar la atención de la sociedad sobre su existencia, sus necesidades especiales y su potencial para contribuir a un mundo más justo e igualitario, donde todos los niños y niñas tengan su sitio y oportunidad de desarrollo como personas.

La ley incluye a este sector vulnerable desde la educación, salud, bienestar social, trabajo, etc. Las instituciones que intervienen en el cumplimiento de la misma y su adaptación en la sociedad no son sólo públicas, existen instituciones privadas y ONG que se encargan de sobrellevar esta aplicación.

En el Ecuador, ha sido cada vez más importante el reconocimiento de las personas con discapacidad, en especial de las niñas y niños ciegos, para una inclusión oportuna que les permita desarrollarse en actividades de la vida diaria y su funcionamiento en el entorno social. Muchos han sido los esfuerzos que estas personas han tenido que afrontar para poder reclamar sus derechos, que actualmente se cumplen sin ninguna objeción. Sin embargo, cabe recalcar que estas leyes son aplicables siempre y cuando se las entienda como parte de un proceso de desarrollo integral social y no como una obligación por solidaridad.

La educación de las niñas y niños ciegos desde la comunicación, que es el tema central de este proyecto de investigación de fin de carrera, se ha ido aplicando en la mayoría de instituciones privadas y públicas, con algunos desfases que es importante reconocer, como la falta de capacitación a su entorno familiar, educacional y social. No obstante, el primer

paso para aplicar esta normativa es reconocer que existe y que necesita de todos para llevarse a cabo sin dejar de lado la inclusión del propio niño o niña en el proceso.

2.3 Educación inclusiva en el Ecuador

Ningún ministerio de educación se atrevería a publicar un objetivo como el que sigue: “La educación se orientará a frustrar en todos los aspectos la espontaneidad, la curiosidad y la creatividad, a fin de asegurar un sistema de ciudadanos dóciles, incapaces de la más mínima resistencia o crítica”. (Prieto, 1998: 36)

Este autor define que, por el contrario, los discursos educativos se basan en promover una actitud de crítica, de formar ciudadanos útiles a la patria por su capacidad creativa, de desarrollo de la personalidad... (Prieto, 1998: 36)

La finalidad de la educación definida por Simón Rodríguez indica que el niño debe desarrollar ciertas capacidades que le permitan seguir aprendiendo solo; “Enseñar a aprender” es la clave. (Prieto, 1988)

Cuando se habla de educación inclusiva no se refiere a comunicación alternativa, que es, según Daniel Prieto, uno de los terrenos de la comunicación desiguales en los que el término alternativo nos lleva a pensar en otro contrario al significado original. “La comunicación alternativa no se explica desde la comunicación misma, sino desde relaciones sociales alternativas”. (Prieto, 2004: 124)

La educación inclusiva es “el derecho que tiene todo niño de recibir una educación de calidad sin importar la capacidad o discapacidad”, como lo establece el Estatuto de Salamanca (1994). Las escuelas deben incluir a los niños sin importar las condiciones que tengan, ya sean físico, intelectual, social, emocional, lingüístico o cualquier otra condición. Debe incluir niños con discapacidades, superdotados, niños de la calle, niños de poblaciones remotas, niños de etnias o minorías culturales, y niños de situaciones en desventaja o grupos marginados.

La inclusión debe considerarse como parte de una lucha más amplia contra las prácticas y el discurso exclusivista, y la ideología que considera a cada individuo como separado e independiente. La inclusión se basa en la mejora de las escuelas. Más que propiciar la inclusión como un tema marginal sobre cómo incorporar un grupo relativamente pequeño de alumnos y alumnas en escuelas ordinarias, es el enfoque que posibilitaría la transformación del propio sistema. (UNESCO, 1994)

El Estatuto de Salamanca fue creado por la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) para la Educación, la Ciencia y la Cultura; en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) en 1994 para fomentar e impulsar la inclusión en varios países, Ecuador fue uno de los países que firmó el estatuto y se comprometió para brindar una educación inclusiva a los niños, niñas y adolescentes del país.

La educación inclusiva parte de dos objetivos en especial, el primero que induce a la participación de los estudiantes en las escuelas regulares y en comunidad, y el segundo, que va a la par, es el proceso de reducir la exclusión de los estudiantes de las mismas.

La Declaración y el Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, se basa en el principio de la inclusión, respecto de que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras. (UNESCO, 1994)

Esto reafirma el compromiso con la Educación para todos y reconoce la necesidad y la urgencia de proveer servicios educativos para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos.

El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la Declaración de Derechos Humanos y ha sido ratificado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto. Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos. (UNESCO, 1994: 5)

De esta manera empieza la educación de las niñas y niños ciegos, desde el reconocimiento de los Derechos Humanos y el deber de sus padres, por supuesto, de velar por las mejores condiciones de educación que cumplan con las necesidades de sus hijos. De aquí parte la importancia de tener opciones de escuelas integradoras que cumplan con dichas expectativas y que faciliten esta inclusión y desarrollo.

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmo de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación de sus comunidades. Debería

ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela. (UNESCO, 1994:11-12)

La conceptualización de la escuela integradora sería la que viabiliza la inclusión en la educación de la niña y el niño ciego, el entorno familiar y social.

A partir de 1994, el gobierno ecuatoriano establece la política de una Enseñanza Inclusiva, estableciéndose estrategias específicas aprobadas por el Ministerio de Educación. Desde esa fecha, los intentos son varios para la inclusión de niñas y niños sordos y ciegos en un sistema adaptado para la educación primaria y secundaria. Para cumplir con este objetivo existen herramientas comunicacionales que en la actualidad son utilizadas en una limitada escala.

Según declaraciones de Patricia Merizalde, secretaria de proyectos de la Vicepresidencia, en el “Diario La Hora” del 24 de enero de 2013, indica que:

Con las computadoras los niños no videntes ejercitan las mismas capacidades que sus compañeros. La inclusión de niños ciegos en las escuelas y colegios sigue siendo deficiente, aunque la ley determina que pueden estudiar libremente en los centros educativos regulares. No existe una cifra oficial sobre cuántos infantes están estudiando, en qué niveles y bajo qué modalidades (...) No hay una suficiente oferta de prestadores de servicio. Muchos se quedan fuera. (La Hora, 2013)

Patricia Merizalde reconoció que existen falencias en la integración de los niños, por lo que el sistema “todavía no es eficiente, eficaz y oportuno”. Existe discriminación y no hay suficiente material didáctico diseñado para ellos. Solo 181 infantes ciegos ahora cuentan

con una computadora portátil con un sistema en voz. A partir del 2013 se espera proporcionar 750 equipos adicionales, en un ‘kit’ con una calculadora y un reloj parlante, ábaco, regleta, punzón y bastón de rastreo.

Gladys Segovia, docente integracionista del Instituto Especial para niños Ciegos y Sordos Santa Mariana de Jesús, dentro de la entrevista realizada comenta que los docentes necesitan más capacitación para afrontar este reto de educar e integrar a una niña o niño ciego en una escuela regular. Gladys indica que “cuando un niño ciego es pequeño, un niño vidente no refleja discriminación ante las limitaciones que el niño ciego tenga, los que crean límites son los familiares de los niños videntes y los profesores por miedo y falta de capacitación”.

2.4 Problemática social de la ceguera infantil en la inclusión y la comunicación

Las personas con ceguera en nuestra sociedad son consideradas bajo varias acepciones; personas con necesidades especiales, capacidades especiales, discapacitadas, deficientes, inválidas, etc. Esta variedad de consideraciones es el punto de partida a una problemática social que se desarrolla en el mundo entero y particularmente en nuestro país, cuya consecuencia es la interpretación errada de sus necesidades y de las oportunidades para su desarrollo.

Así mismo, esta variedad de conceptualizaciones, llevó a las NNUU a la organización de la Convención Mundial sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad entre cuyos propósitos establece: “un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una

preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad”. (NNUU, 2012)

Para esta tesis tomaré en cuenta las recomendaciones en cuanto a conceptualización a la población objetivo de niños y niñas con ceguera según la Convención Mundial de Derechos de las Personas con Discapacidad, como personas con discapacidades y con necesidades diferentes, tomando en cuenta las características individuales determinadas por limitaciones físicas o psíquicas. El objetivo que hay que reconocer para solucionar el problema planteado es ofertar recursos y materiales que estas personas necesitan para de esta manera llegar a una vida integrada en sociedad sin discriminaciones.

Específicamente, la ceguera de niñas y niños que nacieron con esta discapacidad es uno de los factores que se profundizan a lo largo de esta tesis para entender que esta discapacidad no significa ineficiencia; al contrario, es el camino para el desarrollo de otras capacidades.

Es un error considerar que el olfato, el tacto, el oído o el gusto suplantando a la vista en el caso de la ceguera; la sensibilización aparece en respuesta a la falta de algún sentido, que finalmente termina correspondiendo a un órgano en común que es el cerebro, aunque los sistemas sensoriales sean diferentes.

La deficiencia visual y, más aún la ceguera, provocan evidentemente una insuficiencia importante en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y por tanto, de la comunicación

funcional del individuo con su entorno familiar y comunitario. Dos de los factores más influyentes en la importancia de la ceguera son: el grado y la edad de instauración.

Cuanto más severa y precoz es la deficiencia visual, mayores son las variaciones de la kinésica y la proxémica que provocan alteraciones en el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo del niño, sobre todo se produce entre los tres primeros años de vida, calificado como el período crítico dentro de la adquisición del lenguaje.

La ceguera es considerada como un problema de salud pública, al igual que los demás tipos de discapacidad o deficiencia; su origen se atribuye a las insuficientes medidas de fomento de la salud y la prevención de las enfermedades transmisibles en la niñez.

En el Ecuador y otros países que avanzan hacia un desarrollo sostenible, esta proviene de las falencias de la salud pública de una población en la que no se ha logrado implantar políticas adecuadas para el cuidado, la prevención y la atención oportuna de las enfermedades de la madre en su estado gestacional y del niño en su proceso de crecimiento y desarrollo.

En los tres primeros meses de embarazo se produce la llamada fase de organogénesis que, para el caso de la visión, corresponde a la formación de los órganos especializados y es importante porque está íntimamente ligada a la futura función visual relacionada con la formación estructural de los órganos de la visión. Luego del nacimiento y durante el crecimiento del infante, la visión sufre variaciones que progresivamente determinan sus características visuales que le acompañarán por el resto de su vida.

Estos antecedentes sostienen que el proceso enseñanza-aprendizaje depende de los métodos y recursos que se utilicen para aprovechar la sensibilización y ejercitación de los sistemas sensoriales, considerando que al desenvolvernó en una sociedad de imágenes visuales, sería un error descartar la posible comunicación a través de otros canales.

La conceptualización de la ceguera, enseñanza tiflológica, procesos de comunicación en las niñas y niños ciegos ya se ha planteado, al igual que el proceso histórico y desarrollo normativo; sin embargo, aún se experimenta una problemática social, ya sea por la concepción errónea o por la falta de capacitación y entendimiento de la persona ciega como un ser social.

La ley está escrita, pero el camino de aplicarla es bastante largo y mientras no se logre romper barreras, es difícil considerar a esta discapacidad como parte de la diferencia y dejar de considerarla como una problemática que amerita soluciones emergentes.

CAPÍTULO III

APLICACIÓN PRÁCTICA

ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL EN LAS NIÑAS Y NIÑOS NO VIDENTES EN EL INSTITUTO ESPECIAL PARA NIÑOS CIEGOS Y SORDOS SANTA MARIANA DE JESÚS

Después de haber revisado en capítulos anteriores conceptos en torno a la comunicación verbal y no verbal, así como la historia de la ceguera en el Ecuador y las leyes relacionadas con el problema de la discapacidad en nuestro medio, en este capítulo desarrollaré el análisis de la Comunicación Humana y el Estructuralismo aplicado al estudio de la comunicación en niñas y niños no videntes de nacimiento, en edades comprendidas entre los siete y nueve años en el Instituto Especial para niños Ciegos y Sordos Santa Mariana de Jesús en Quito, aplicando el método etnográfico durante seis visitas mediante las técnicas: observación participante y no participante, historias de vida y entrevistas a profundidad.

En la segunda etapa se aplicó el método semiótico, mediante el cual se desarrolló un análisis del discurso sobre el comportamiento de las niñas y los niños no videntes dentro del desempeño cotidiano en el aula.

El estudio de campo se lo realizó en el Instituto Santa Mariana de Jesús, que es una institución exclusivamente para niñas y niños ciegos y sordos. El motivo del desarrollo del

presente estudios en este Instituto es porque, por lo general, el estudio del lenguaje de las niñas y niños ciegos se ha desarrollado desde dos perspectivas: la primera, que es la que más se utiliza, se basa en el análisis de la evolución del lenguaje de las niñas y niños ciegos en comparación al desarrollo de niños videntes, considerándose de esta manera a la ceguera como un déficit entre ambos niños por el daño visual; la segunda, que es la que se utilizará para el análisis en este estudio, es la manera de considerar el lenguaje verbal y no verbal de las niñas y niños ciegos como una posibilidad de que puedan presentar patrones de desarrollo diferentes y alternativos, sin considerarlos como menos importantes.

Esta segunda posibilidad justifica el trabajo realizado solo con las niñas y niños invidentes este grupo seleccionado, por considerar importante el análisis de la comunicación desde esta realidad sin comparar los comportamientos o evolución con niños videntes, para su mejor entendimiento y consideración en programas de educación inclusiva. Asimismo, tomando en cuenta la consideración de la no-sumatividad que propone Watzlawick, en la teoría de la Comunicación Humana, en la que indica que un sistema no puede entenderse con la suma de sus partes, el análisis de segmentos artificiales aislados destruiría el objeto de estudio, que en este caso sería considerar a niñas y niños videntes como una parte de la totalidad de niños videntes.

Adicionalmente, a pesar de las sucesivas disposiciones y leyes sobre la integración escolar en escuelas regulares, la realidad es que las y los educadores no están preparados para incluir a niñas y niños no videntes en el aula. Cuestionamientos como ¿qué hacer?, ¿cómo tratar a la niña y al niño no vidente? son las principales dudas de un educador regular, para

esto es importante partir desde la comprensión de que las niñas y niños no videntes son niños como cualquier otro, a los que se les debe preguntar qué necesitan, cómo se sienten, qué les gusta hacer, etc.

Además, este análisis se realizó en el Instituto Santa Mariana de Jesús porque el manejo de la comunicación en la educación de la niña y el niño ciego tiene ventajas que se pueden rescatar como:

- 1 Hay mayor claridad en los procesos para la enseñanza de las niñas y niños no videntes.
- 2 Los docentes están más capacitados para enfrentarse a la problemática de la comunicación en la enseñanza de la niña y el niño ciego.
- 3 El apoyo educacional mediante materiales y adecuaciones estructurales del aula facilitan la comunicación para la educación del niño ciego
- 4 Existe inclusión de la familia en el entorno de la educación tiflológica, los padres de familia son invitados a participar en diferentes actividades.

3.1 Observación participante y no participante con niños y niñas no videntes

Para entender la comunicación verbal y no verbal de las niñas y niños ciegos, se realizó un estudio a profundidad desde la interacción participante y no participante en un día escolar normal en el Instituto Santa Mariana de Jesús. En este estudio participan los docentes, niñas y niños no videntes y sus padres de familia.

3.1.1 Observación no participante

En el primer día de visita al Instituto Santa Mariana de Jesús pude observar que sus instalaciones están adecuadas para personas no videntes; los espacios para caminar son bastante amplios y sin obstáculos, desde la puerta principal, en el pasillo y en dirección a las aulas.

El patio central es un espacio verde amplio, en su mayoría es utilizado para los juegos de ronda y actividades en las que las niñas y niños no videntes pueden experimentar las sensaciones de frío, calor, lluvia, sonidos, etc.

Los colores en general del Instituto y de las aulas no son llamativos, son mas bien colores pasteles que, aunque no lo puedan percibir las niñas y niños no videntes, da un ambiente de paz y amplitud, de igual manera la iluminación es tenue dando una sensación de tranquilidad.

Las aulas están divididas en pequeños bloques, cada una tiene en la puerta un indicador que les sirve para saber a cuál dirigirse; por ejemplo, un bastón, que les indica que es un aula en

la que se aprender el uso correcto del bastón para el desplazamiento, un ábaco que les indica que es un aula donde pueden aprender matemáticas, etc.

Las niñas y los niños no videntes utilizan uniforme como en cualquier escuela regular, su uniforme es de color verde con rayas blancas, que los categoriza como estudiantes del Instituto Santa Mariana de Jesús, en el que se debe cumplir un horario y uniforme para que distingan y reconozcan el día de la semana.

El aula en la que pude realizar el estudio de campo fue la de la profesora integracionista Gladys Segovia. El espacio del aula no es muy amplio, sin embargo es el necesario para que las niñas y niños no videntes se puedan desplazar. El color del aula es crema y tiene al lado izquierdo un armario azul en el que se guardan utensilios de limpieza y objetos para ir a la piscina, salir a jugar en el patio o realizar alguna otra actividad.

Al lado derecho se encuentra un pizarrón verde en el que se pegan figuras con velcro adhesivo para diferenciar los días de la semana, fechas festivas, el clima y la actividad extra curricular que se realizará, como salir a la piscina.

La mesa en círculo que se encuentra en la mitad del aula permite que la educación de los niños sea en conjunto y que la profesora, en esta caso Gladys Segovia, pueda dirigirse a sus alumnos sin descuidar a ninguno o perder la continuidad de la actividad por el tiempo que emplearía en desplazarse de un puesto al otro.

La distribución del aula en general no es común, no existen bancas individuales, el pizarrón no está al frente, hay más espacios de circulación y hay materiales hechos especialmente para niños no videntes,

Además, al realizar esta observación no participante pude experimentar las adaptaciones que un aula debe tener. Los objetos deben estar siempre en el mismo lugar, no debe existir mucho ruido para no distraer a las niñas y niños no videntes, y lo que más pude rescatar es que la música es un elemento básico para la enseñanza tiflológica infantil, porque ayuda a que desarrollen la habilidad de realizar una actividad sin necesidad de pensarla tanto, después el entrenamiento se vuelve ya natural, como por ejemplo la lectura en braille mientras cantan la canción “El Tren”.

En la segunda visita fui invitada a observar un juego en el que participaron: Gladys Segovia, profesora no vidente integradora; Karina Gaybor, profesora de educación regular; tres padres de familia y 7 niños no videntes del Instituto Santa Mariana de Jesús. Una de las principales actividades que una niña ó niño ciego necesitan para integrarse y desarrollarse en el ámbito de la comunicación es la convivencia directa con más niños, profesores y padres de familia. Para esto, se realizaron actividades de intercambio de las que se pudo manifestar la estimulación desde el juego.

El juego “la gallina cocoroco” se realizó en un terreno llano sin obstáculos para evitar caídas, uno de los integrantes se venda los ojos; la primera en participar fue Jarel Roca de 8 años de edad, a quien se le hace la pregunta: ¿gallinita qué se te ha perdido?, a lo que ella

responde: “una aguja y un dedal”, es entonces cuando el resto de jugadores responde: “da tres vueltas y los encontrarás”. Jarel cuenta las vueltas que da en voz alta: uno, dos, tres, seguido de tres saltos. Karina Gaybor guía a Jarel en medio de los jugadores en forma asistida dirigiendo sus brazos hacia adelante para que pueda alcanzar a alguno de ellos, y cuando lo ha hecho debe adivinar quién es tocándole el cabello, la cara o las manos. Al adivinar quién es, este será el siguiente participante que será la gallinita quien continuará con el juego.

María Fernanda Páez es la segunda participante, una niña de 7 años muy activa, quien demuestra entre risas su alegría por participar, es vendada los ojos por Karina Gaybor y de igual manera dirigida con las reglas del juego; María Fernanda se desenvuelve más independientemente, con los brazos extendidos corre hacia los demás jugadores y emplea el tacto para reconocerlos, la alegría que emite invade de entusiasmo a los demás integrantes quienes corren y gritan para no ser alcanzados.

Gladys Segovia, profesora integradora, Gonzalo Roca, padre de familia y Karina Gaybor, profesora de educación regular participan de igual manera en la actividad. La expresión verbal es mucho más notoria que en los niños, buscan a los jugadores pronunciando sus nombres e indicándoles la dirección en la que están para alcanzarlos, con esto, se facilita que las niñas y niños ciegos huyan en dirección contraria a la voz de quien hace de “gallinita” para no ser alcanzados.

En esta actividad, pude reconocer que algunos de los niños, como Joaquín Hinojosa de 9 años, mantienen una comunicación verbal y no verbal muy escasa, sus expresiones no son muy notorias y la comunicación verbal es casi nula. Joaquín no se desplaza independientemente, necesita de la ayuda y contacto físico de los padres de familia o profesoras para poder desplazarse, su postura y alejamiento de los demás integrantes emite la percepción de retracción y timidez. Esto no implica que al no haber expresiones no se comunique, como mencionaba Paul Watslawick, existe una imposibilidad de no comunicar.

Por el contrario de este análisis, María Fernanda Páez es efusiva al comunicarse, sea verbal o no verbalmente lo realiza con precisión y con indicadores de sus sentimientos respecto a la actividad en la que se está desarrollando; está atenta a las instrucciones que su profesora designe, las sigue paso a paso sin distracciones.

Para esta observación me basé en las teorías del estructuralismo (Ver Capítulo I, página 13), del que consideré la importancia de estudiar las normas del comportamiento comunicacional desde las relaciones de intercambio de los actores, considerando al objeto de estudio, en este caso a las niñas y niños no videntes, como un todo y no desde la individualidad; esto, sin descartar que la modificación de uno de ellos influye directamente en el comportamiento de los demás.

Explicado de otra forma, al observar el comportamiento de las niñas y los niños no videntes en el juego ya relatado, pude apreciar que el objetivo final era el de integración, la participación de los profesores y padres de familia era lo más importante porque eran ellos

quienes ayudaban a que las reglas del juego se cumplan, induciendo de esta manera a que las niñas y niños mantengan la atención y orden necesario, que si alguien de ellos no lo hubiera cumplido, habría ocasionado un desorden.

Dentro de este grupo de estudio se podría considerar que las reglas o estructuras que se presentan, son un conjunto de signos que se entienden por el lugar en que se descifran, por ejemplo, aunque obviamente los niños ciegos no pueden ver, en el juego se les venda los ojos como un indicador de quién hará el papel de “gallinita”. Las risas y gritos denotan que es un momento de juego, en el que se pueden expresar de diferentes maneras, algunos son más emotivos que otros, pero al analizarlo en conjunto se entiende la temática de la actividad. Cada gesto, movimiento, tonalidad, ect., comunican algo, pero esto no se podría entender si no se lo analiza desde el conjunto mismo de quienes conforman este juego; interpretar estos comportamientos sin entender el medio en el que se genera, sería un error.

3.1.2 Observación participante o interactiva

En las visitas siguientes me involucré en actividades de las que fui parte, y que me permitieron al mismo tiempo mirar de cerca comportamientos y establecer diálogos con profesores y niñas y niños no videntes, para considerar el estudio desde la realidad práctica y no solo desde la teoría, como medio de comprobación de la importancia del contacto y comunicación cercana con las niñas y niños no videntes para su mejor inclusión.

La actividad participante estuvo compuesta por una profesora integradora no vidente del Instituto Santa Mariana de Jesús, Gladys Segovia; una profesora de educación regular,

Karina Gaybor; tres padres de familia y siete niños del Instituto, en edades comprendidas entre los siete y los nueve años, actividad en la que el objetivo era estimular la movilidad⁸ y la orientación⁹.

En esta actividad realizamos una ronda intercalada entre niños y adultos. Karina Gaybor guió al grupo indicando la orientación hacia la que la ronda debía rotar; los niños diferenciaron perfectamente la izquierda de la derecha, con una canción y alegría giramos en círculo en una determinada dirección (izquierda), según lo expuesto por la profesora. Este juego brindó a los niños el beneficio de fomentar la unión con sus pares, ya que para la participación todos debemos mantenernos unidos por las manos.

El primer trabajo lo realizamos en grupo, posterior a este nos soltamos las manos y cada uno realizó actividades individuales como levantar las manos, mover el pie derecho e izquierdo, aplaudir, girar en el mismo eje, saltar, etc. Estas actividades desarrollaron la capacidad de mantener la atención en la guía de la profesora, siguiendo las instrucciones y desarrollando las destrezas sensoriales y perceptivas adecuadas: cinestésico, auditivo y táctil.

Al finalizar la actividad, Karina Gaybor felicitó el trabajo de los integrantes con una canción en la que todos aplaudieron “bravo, bravo, bravo, bravísimo, bravo, lo hicimos

⁸ La orientación es un proceso cognitivo que permite establecer la posición que tenemos en un espacio determinado.

⁹La movilidad se refiere a la capacidad de los individuos de desplazarse independientemente de un lugar a otro, de forma segura y eficaz.

muy bien”, terminada la canción cada uno de los integrantes alzó su pulgar derecho como símbolo al buen trabajo.

De esta actividad se manifestaron cuatro aspectos de desarrollo comunicativo que son:

- 1.- La habilidad de las niñas y niños ciegos de reconocer e interpretar el lenguaje verbal de sus profesores, compañeros y padres de familia.
- 2.- La habilidad para identificar y reconocer los procesos y los componentes del medio que los rodea y de las interacciones en las que participan.
- 3.- La habilidad de reproducir los sonidos verbales conforme a la imitación de lo que el adulto habla y la expresión no verbal de alegría, timidez, tristeza, etc., en cada una de las actividades.
- 4.- El reconocimiento de las partes de su cuerpo, la orientación y las formas de movilidad que pueden desarrollar.

Estas habilidades permiten a los profesores y padres de familia entender a la comunicación verbal y no verbal como un proceso natural, voluntario o involuntario que puede desarrollarse desde la interacción con las niñas y niños no videntes para su mejor desarrollo en sociedad; estas expresiones deberán ser reconocidas y descifradas a tiempo. De igual manera, con este dinamismo se pudo reconocer que las niñas y niños ciegos tienen una capacidad representativa mediante la percepción, el proceso de la información y la memoria.

3.2 Historias de vida de dos niños con ceguera

Con las historias de vida se pretende analizar al objeto de estudio (niños y niñas con ceguera) desde sus condiciones. Las percepciones que creamos son casi siempre desde nuestra realidad pero detrás de cada una de ellas, se esconde la realidad de cada persona. Es por eso que para entender la comunicación de la niña y el niño no vidente es esencial conocer sus formas de vida y el medio en el que diariamente se desenvuelven, sin necesidad de juzgar o comparar algunos de los hechos que se presenten. El desarrollo de las siguientes narraciones se realizó con la ayuda de los padres de familia de los niños por considerar como importante la participación de las sensaciones y emociones del entorno familiar y además, porque las niñas y niños no videntes expresan timidez con personas que no conocen.

Historia de Vida 1

Nicole Allauca, quien actualmente tiene 7 años, es una niña ciega de nacimiento. Su comunicación no es muy fluida por lo que para realizar este relato fue necesaria la intervención de su madre Cecilia Paquiza, quien asiste al Instituto Mariana de Jesús una vez a la semana para aprender conjuntamente con su hija y poder solventar sus necesidades.

Cecilia comenta que antes del nacimiento de Nicole se había realizado varios chequeos para determinar las condiciones físicas posibles de su hija, sin embargo nunca fue detectada esta discapacidad sensorial sino después del nacimiento.

“Las primeras etapas de vida de mi hija fueron las más difíciles para mí, no solo porque era algo nuevo, sino también porque tenía miedo de lo que podría pasar o de no hacer las cosas correctamente, tenía miedo de equivocarme”, así es como Cecilia introduce los sentimientos y pensamientos que tuvo al saber que su hija había nacido con ceguera.

Cecilia Paquiza relata que las primeras formas de comunicación entre ella y su hija fueron el llanto, “los primeros días y meses solo podía entender las necesidades de mi hija cuando lloraba, sabía que algo pasaba y eran, creo yo, sus primeros intentos de comunicarse conmigo”. Hasta los tres años de edad Nicole casi no hablaba, se expresaba con palabras básicas como: mamá, teta, agua, papá, etc., pero no formaba oraciones ni reconocía objetos.

Nicole fue atendida por primera vez en un Instituto FACSA en el sector de la prensa al norte de Quito. Los primeros intentos de desarrollo de lenguaje y vida independiente los adquirió con ayuda de personas especializadas y por su puesto de su madre quien es la que más tiempo ha dedicado a su hija dentro del núcleo familiar.

Con esta ayuda la vida de Cecilia y Nicole cambiaron poco a poco, convirtiéndose esta discapacidad en un reto que afrontaron juntas y del que día a día van aprendiendo y sobrellevándolo, así es como lo considera Cecilia.

Le pregunto a Cecilia cómo es un día normal en la vida de Nicole y es así como lo describe:

Nicole se levanta muy temprano, incluso antes que su papá o yo. Le baño, le visto con la ropa con la que más se sienta cómoda, y le doy el desayuno... No siempre es fácil que coma pero con paciencia espero a que lo haga sin obligarle pero indicándole que es necesaria la primera comida del día. A las

7 am salimos de la casa y tomamos el bus desde Carapungo hasta la Ecovía y después de la Ecovía caminamos al Instituto, por lo general los días viernes pido permiso en el trabajo unas tres o cuatro horas para compartir con mi hija en sus clases de braille, que es lo que más difícil se le hace aprender. Voy a mi trabajo y a la una paso por ella para llevarla a casa. A Nicole le gusta llegar a casa y jugar con su hermana que tiene 11 años, con ella es con la que más conversa y juega. Por la tarde le ayudo a hacer sus deberes y a practicar el uso del punzón para la escritura en braille.

Cecilia puede reconocer el estado de ánimo de su hija sin necesidad de preguntarle, sabe que está feliz cuando salta, corre, grita; y de igual forma sabe cuando está triste porque se encierra y no quiere realizar ninguna actividad.

Por lo general Nicole habla con su madre, padre y su hermana todo el tiempo, pero le es un poco difícil integrarse cuando escucha una voz que no es familiar, ahí es cuando más tímida se vuelve, sus expresiones se limitan y su lenguaje verbal casi no se presenta.

Cecilia comenta que su preocupación por la vida de Nicole no es ahora, sino del futuro que le espera porque llegará un día en el que ella ya no esté presente para cuidarla y ayudarla, es por eso que día a día intenta independizar a su hija para su desenvolvimiento en el mundo real, en el que si bien es cierto existen leyes que los acogen, no siempre se cumplen o se respetan.

Con esta historia de vida pude comprender que no es fácil la integración de las niñas y niños no videntes, pues no se trata solo de la intención de los educadores, familia o

sociedad, sino también de la intención que tengan las niñas y los niños ciegos para hacerlo. De esta manera pude evidenciar que es necesario el apoyo de la familia en este proceso, porque son las personas en las que más confían las niñas y los niños y con los que podrán cumplir con el objetivo de realizar una vida independiente.

Historia de vida 2

Otro de los niños del Instituto es Joaquín Hinojosa de 9 años, de igual manera para relatar su historia de vida fue necesaria la intervención de su madre, Martha Naranjo.

Martha comenta que Joaquín es un niño ciego de nacimiento, el proceso de aceptación fue la etapa más difícil aunque el apoyo de toda su familia lo facilitó. Joaquín empezó a hablar al año y medio con palabras básicas, aunque antes de esto Martha ya podía interpretar las necesidades de su hijo mediante la comunicación no verbal, que eran las expresiones de molestia en su rostro, el movimiento de sus piernas y manos cuando algo le molestaba, la búsqueda de objetos con sus manos a su alrededor para reconocer lugares, texturas, etc.

Al preguntarle a Martha sobre el desarrollo de la comunicación de su hijo, expresa que: “Joaquín siempre fue introvertido, como madre vivo la experiencia de educarlo y comprenderlo todos los días, aunque no hable mucho tiene formas de hacerse entender.”

Antes de asistir al Instituto Santa Mariana de Jesús no habían acudido a ningún otro, Martha consideraba que la mejor forma de enseñarle a su hijo a movilizarse y comunicarse era en el hogar y con una atención personalizada, que pensaba ella no lo iba a encontrar; sin

embargo, con el paso del tiempo se hizo más necesaria la búsqueda de ayuda, no solo en el ámbito educacional sino también en el psicológico, Joaquín necesitaba integrarse con más niños y aprender a desenvolverse solo.

Un día normal en la vida de Joaquín:

Joaquín comparte la habitación con su hermano mayor de 13 años Pedro, que desde temprana edad mostró su interés por proteger a su hermano; él prepara la ropa de Joaquín para ir al Instituto mientras su madre lo baña. Desayunan juntos y el padre, Alfonso, es quien se encarga de llevar a los dos niños a sus escuelas respectivas. Joaquín es el único varón del curso entre 5 mujeres, razón por la que Martha comenta que puede ser un factor que explique la timidez de su hijo. Gladys Segovia, educadora integracionista, es la profesora de Joaquín, le dedica mayor atención en la clase de braille por ser este aprendizaje una de sus debilidades. Por la tarde Martha recoge a su hijo y lo lleva a casa de sus abuelos maternos donde intenta interrelacionarlo con sus primos mediante juegos.

Desde los 5 años Joaquín asiste al Instituto Santa Mariana de Jesús y el próximo año será ya enviado a una escuela de educación regular, motivo por el que Martha expresa su alegría y a la vez temor por lo que pueda pasar. La preocupación de Martha se basa en el rechazo que Joaquín pueda sentir por su discapacidad frente a otros niños videntes, pero a la vez mantiene la esperanza de que esta integración ayude a su hijo a ser más independiente y sociable.

Al finalizar la entrevista con Martha, pude acercarme más a la idea de que la familia es un componente esencial en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños no videntes, no como una protección sino más bien como un pilar que puede ayudar a las niñas y niños para confiar en sus capacidades y habilidades. La vida empieza en el seno de la familia y se desarrolla a partir de este.

3.3 Entrevista a profundidad a una educadora integracionista y a una educadora regular.

Esta técnica me permitió relacionarme con los profesores, a fin de entender cuáles son los procesos de comunicación que los educadores aplican con las niñas y niños no videntes, así como también analizar cómo los educadores de instituciones regulares, están o no preparados para la enseñanza tiflológica infantil.

Entrevista a una educadora integracionista.

En primera instancia conversé con la profesora integracionista Gladys Segovia quien lleva veinte años aproximadamente trabajando para el Instituto Especial para niños ciegos y sordos Santa Mariana de Jesús. Gladys perdió la visión por una enfermedad crónica de los ojos y su discapacidad es la que la impulsó a considerar el hecho de trabajar con niñas y niños no videntes. Con una voz temblorosa expresa que no es fácil para ningún ser humano vivir con alguna deficiencia, pero que es importante saber sobrellevarlo con fe y perseverancia, porque nadie podrá ponerse en sus zapatos ni podrá ser sus ojos, la vida sigue y hay que aprender a vivirla como sea, así es como lo formula Gladys.

El Instituto funcionó en un principio como una organización de beneficencia, que ofrecía a las niñas y niños no videntes educación y albergue; sin embargo los primeros intentos de educación fueron básicos, se enseñaba a las niñas y niños actividades de la vida diaria, caminar con el bastón y en poca media suma y resta.

Gladys llegó al Instituto con la finalidad de enseñar a las niñas y niños no videntes más que eso, empezó a enseñarles braille y las cuatro operaciones básicas de las matemáticas. La intención era considerar la posibilidad de desarrollar en las niñas y niños no videntes la independencia no solo para desarrollarse en su vida diaria, sino también la posibilidad de incluirse en el campo laboral para independizar su economía a largo plazo.

Actualmente con la ley de inclusión educacional el Instituto trabaja solamente como apoyo a niñas y niños no videntes que necesitan reforzar sus conocimientos adquiridos en escuelas regulares o que adicional a la ceguera sufren algún otro tipo de discapacidad, sea física o mental.

Gladys Segovia es considerada actualmente dentro del grupo de profesores integracionistas que asisten a las escuelas regulares una vez por semana. Un profesor integracionista es quien ayuda a la niña o niño no vidente a incluirse dentro de la educación regular, con ayudas técnicas como la elaboración de materiales en relieve o en braille, técnicas que en una escuela regular no se realizan.

Muchas son las causas de discriminación en las escuelas regulares que los niños viven diariamente, Gladys comenta que para ella, la exclusión se origina en los maestros, pues son ellos quienes desconocen la metodología para incluir al no vidente, no saben cómo acercarse a ellos y los aíslan de las actividades que realizan con los niños videntes.

La educación oportuna depende no solo de la predisposición del alumno para aprender, es más bien un intercambio de sensaciones y diálogos que van a permitir al maestro integrar al niño no vidente, así es como Gladys lo considera. Además, todo éxito logrado con el no vidente se genera cuando existe detrás una familia que lo apoya y participa dentro de este reto.

Gladys cree que la comunicación es básica para poder llegar a la niña o niño no vidente, el contacto físico debe estar presente en todo momento para reconocer cuáles son los avances o retrasos en la educación; a un niño no vidente se le enseña más con el tacto que con las palabras.

Cuando le consulto a Gladys sobre su pensamiento acerca del desarrollo en sociedad de las niñas y niños no videntes, ella piensa que en la sociedad actual se ha limitado mucho a los niños en general y más a los niños no videntes, por considerarlos frágiles, pero las leyes actuales que intentan incluirlo de sobremanera, se van al extremo de considerarlos como objeto de inclusión y autosuficiencia sin la estructura y capacidad necesaria de las escuelas y profesores regulares. Las niñas y niños no videntes viven en un medio en el que se los

trata o como personas ineficientes por falta de un sentido o como autosuficientes porque así lo dice la ley.

En conclusión a esta entrevista, Gladys recomienda que el maestro regular debe tratar a los niños no videntes como a cualquier otro, pero con una especial atención a lo que comunican, tratarlos con cariño y entender que los niños necesitan de ellos para lograr incluirse, sin miedos ni discriminaciones.

Entrevista a una educadora regular.

En segunda instancia conversé con Carolina Flores, profesora regular, que aún no ha trabajado con niñas y niños no videntes.

Al preguntarle a Carolina si ella considera que está preparada para recibir en su aula a una niña o un niño no vidente responde que no siente que sea así. En los primeros años de estudios en parvularia aprendió algo de educación especial, en la materia de psicología infantil en la que trataban todas las patologías de posibles en los niños, pero fue solamente una materia.

Carolina se interesó por este tema al comentarle sobre el estudio que estaba realizando, porque su apreciación es que existe muy poca bibliografía sobre la enseñanza tiflológica infantil y además no había tomado en cuenta la posibilidad de entender la enseñanza tiflológica infantil desde la comunicación ni tampoco la opción de trabajar con niñas y niños no videntes.

A Carolina le gusta su profesión porque los niños la apasionan, puede pasar horas jugando sin cansancio. Pero, ¿qué pasaría si dentro de estas actividades tiene que incluir a un niño no vidente? Carolina responde con dudas, cree que la mejor manera de incluirlo sería pensando en juegos que no impliquen la visión, porque podrían tener accidentes o caídas. Le pido un ejemplo y lo analiza durante varios minutos; podría ser un juego con sonidos o texturas que permitan a los niños no videntes acoplarse al ritmo de trabajo, responde.

Carolina cree que “no es fácil descubrir cuáles serían las necesidades de una niña o un niño no vidente si no se ha tenido experiencia con ellos, sin embargo es importante partir de los estudios realizados y las teorías para un mejor entendimiento, por lo menos para enfrentar esta posible realidad en el aula, que cualquier profesora o profesor pudiera experimentar”.

Para Carolina la ley actual de la inclusión educativa es una alternativa para superar estos retos, pero no se debe dejar a un lado la realidad de que no están preparados los educadores regulares para enseñar oportunamente a las niñas y niños no videntes.

“Es nuestro deber indagar cómo estimular los sensores, buscar apoyo en materiales didácticos y buscar sobre todo que los niños sean independientes” Carolina Flores concluye con estas palabras.

De estas dos entrevistas se puede reafirmar que existe falta de capacitación para educadores regulares en el ámbito de la inclusión educativa, esto no justifica que no se incluya a las niñas y niños no videntes para su mejor desarrollo; es, al contrario, un reconocimiento de

una problemática que debe ser atendida emergentemente para solucionar estas barreras. Gladys, al igual que Carolina, son profesoras que se han preparado a lo largo de su carrera como profesionales, pero la diferencia es el hecho de que Gladys es una profesora integracionista mucho más preparada para asistir a niñas y niños con ceguera que Carolina.

3.4 Interpretación y lectura semiótica del comportamiento de la niña y el niño ciego en el aula.

En la última visita del trabajo de campo registré mediante un video, el comportamiento de profesores y estudiantes en un día normal de clases en el Instituto Santa Mariana de Jesús. En esta parte de la investigación procedo a realizar un análisis semiótico en torno a cómo y cuáles son los procesos de comunicación que facilitan la integración de las niñas y niños no videntes y cuál es el papel de la comunicación en la enseñanza tiflológica infantil.

Para este análisis utilizaré los axiomas que Watzlawick menciona y que los explico en el primer capítulo de este estudio, (Ver Capítulo I, página 18) como base para el entendimiento de la comunicación de niñas y niños no videntes. Este análisis se explicará mediante la elaboración de una matriz que se ha diseñado en tres segmentos: axioma, acciones e interpretación.

3.4.1 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

AXIOMA	ACCIONES O CONDUCTAS	INTERPRETACIÓN
<p>1.- Es imposible no comunicarse</p> <p>El propósito de este primer análisis es identificar que las condiciones y características físicas del Instituto y el aula también comunican y por lo tanto, no se puede dejar de responder a estos mensajes.</p>	<p>Observación y evaluación del ambiente físico, los colores, las texturas, la temporalidad y la funcionalidad, desde la descripción hacia la interpretación.</p>	<p>1.- La dimensión física: Las condiciones estructurales (tipo de suelo, dimensión, ventanas, etc.) del Instituto, el aula, los pasillos, los espacios verdes, y las instalaciones en general, han sido pensadas y creadas, en gran parte de su elaboración, para personas con discapacidad visual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El piso no es resbaloso y tiene divisiones cuadrangulares que, para las personas no videntes, es una ayuda para ubicarse y para segmentar espacios y así facilitar la memorización del mismo. ○ El espacio para moverse es amplio y libre de obstáculos, las ventanas son pequeñas para la circulación de aire pero con la precaución de limitar la entrada de ruidos externos. ○ La organización y distribución mobiliaria permiten que el espacio sea apto para la circulación de personas no videntes; por ejemplo, el patio central que es libre de juegos como columpios, escalera china, subibajas, etc. evidencia que es una escuela o Institución para niños con necesidades diferentes; así mismo, la organización lineal de las aulas y la cercanía de la una a la otra nos advierten que no es un lugar en el que se pueda hacer ruido y que les da la facilidad de no desplazarse mucho de un lugar a otro para ir a recibir diferentes asignaturas. <p>2.- El aspecto físico en cuanto a las texturas y colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La Institución tiene colores propios que los identifican que son el azul y el beige. El azul es un color que denota un aire fresco y que al contrastarse con el beige

		<p>manifiestan un ambiente relajante y natural, como la apreciación de los colores de la tierra y el cielo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El color del uniforme es verde con unas pequeñas franjas blancas; los niños no videntes necesitan de actividades que implique el movimiento, el juego, el contacto con la naturaleza, y demás, esta aclaración permite justificar que el color del uniforme, al ser verde, no se ensucia tanto y que el usarlo, es también una forma de comunicarles que es día de escuela. ○ Las paredes son llanas con un acabado de pintura con esmalte, lo que sirve para que las personas no videntes no se lastimen cuando se guían acentuando sus manos en las paredes y evitando que no se ensucien. ○ La iluminación cumple también un papel importante porque, aunque no es apreciado por personas no videntes, la percepción de luz natural o artificial mediante otras sensaciones como el calor o el frío, también comunican. La luz del lugar, por lo general, es tenue, proporcionando un ambiente de tranquilidad y en su gran mayoría es natural, por eso existen ventanas en todas las aulas. <p>3.- La temporalidad y la funcionalidad también comunican.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El horario que cumplen los alumnos y la secuencia organizada de las actividades, han sido elaboradas exclusivamente para cumplir con los objetivos de la enseñanza tiflológica infantil. ○ La funcionalidad del espacio y el uso adecuado del mismo nos anuncia que es una Institución organizada y que por ende necesita ser respetada y cuidada.
--	--	--

AXIOMA	ACCIONES O CONDUCTAS	INTERPRETACIÓN
<p>2.- Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación</p> <p>En este axioma se considera a la comunicación como un proceso que no solo transmite información, sino que también impone conductas. La comunicación que se analizará tiene un aspecto de contenido y un aspecto referencial, lo que quiere decir que involucra una meta-comunicación, el aspecto de contenido está incluido y determinado por el aspecto referencial.</p>	<p>La forma en cómo se comunican las personas, la maestra con sus alumnos, los niños y niñas con sus padres, los padres con la maestra. Puede que el mensaje tenga el mismo contenido, pero define relaciones distintas.</p>	<p>Durante la visita al Instituto pude observar cómo es la comunicación entre las niñas y los niños, con su maestra y padres de familia, en cuanto al lenguaje oral y el paralenguaje.</p> <p>Junto con otros sentidos, el sentido del oído sustenta la base del aprendizaje en las niñas y niños ciegos. El uso constante del mismo permite que se desarrolle más rápido y tenga una mejor efectividad. Hablarles claramente a las niñas y niños ciegos es de gran importancia, sin embargo, los sonidos deben ir emparejados a los estímulos táctiles, solo así se convertirán en algo útil y significativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lenguaje oral: Gladys Segovia recibe a las niñas no videntes con un saludo efusivo diciéndoles “buenos días, ¿cómo están?” a cada una de ellas, haciéndoles saber que el saludo es personalizado al momento en el que toca sus hombros mientras entran al aula (Ver anexos, fotografía 1), este dinamismo entre lenguaje oral y estímulo táctil ayuda a que las niñas respondan al saludo porque saben que es un mensaje al que hay que responder. <p>Antes de empezar las actividades del día, Gladys pregunta las niñas: ¿qué es lo que hacemos primero?, al percibir unos segundos de silencio, Gladys ayuda a las niñas a encontrar la respuesta diciéndoles: “nos lavamos...” y las niñas responden: “las manos”. En esta parte de la actividad pude comprobar que efectivamente la comunicación no solo les transmite información, sino que también impone una conducta que es lavarse las manos antes de empezar cualquier actividad.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Paralenguaje: En la misma actividad pude evidenciar que en el mensaje existe un aspecto de contenido, que es lavarse las manos, y este se ve determinado por el aspecto referencial, que es la tonalidad con la que la profesora se dirige a sus alumnas, la forma en la que les habla (el paralenguaje). La tonalidad es particular, no es ni imponente ni tampoco insignificante, pero a partir de esta, empieza la continuidad de disposición-realización. No sería lo mismo decir: “lávate las manos” con un tono imponente, que decirlo como Gladys lo hizo, dejar una pregunta abierta para que la respondan y la realicen “nos lavamos... las manos” y realizarlo conjuntamente con las niñas. (Ver anexos, fotografía 2) <p>El uso de los espacios dentro del aula, las normas y el modo en el que se establecen, la participación de los padres de familia con las niñas, las actividades a realizarse, todo esto se cumple mediante las disposiciones del maestro, que es en este caso de Gladys; este manejo de jerarquización debe cumplirse para que exista orden, pero es importante que se lo haga con cariño, paciencia, dedicación y sobre todo, en lo posible, una atención personalizada si requiere la actividad.</p> <p>El lenguaje oral en el aula, en general, es bastante bueno. Gladys permite que las niñas participen haciéndoles preguntas constantes, como el nombre de los objetos, las actividades que realizarán, si han terminado ya la actividad asignada, etc. Cuando el lenguaje oral se ha desarrollado con actividades que impliquen el uso de experiencias sensoriales directas, la estimulación y experiencia, logran su objetivo que es, la retención del mensaje.</p>
--	--	---

AXIOMA	ACCIONES O CONDUCTAS	INTERPRETACIÓN
<p>3.- La puntuación de la secuencia de hechos La naturaleza de una relación depende de la gradación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales entre ellos.</p> <p>La puntuación y secuencia de hechos es otro de los axiomas que sirvieron para analizar la comunicación de las niñas no videntes; ésta manifiesta que el mensaje depende de cómo y en qué momento se describe.</p>	<p>Aprender la escritura en braille y el uso del ábaco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gladys pide a las niñas que tomen el punzón y la regleta para realizar la pre escritura en braille (Ver anexos, fotografía 3), antes de realizarlo menciona la importancia de la lectura y escritura en braille, para que puedan enviar una carta, leer un artículo, un libro o simplemente para poder aprender en la escuela; este mensaje llega tal y como lo quiere transmitir al impulsar la intencionalidad del uso del braille para su desarrollo de vida en sociedad. Si el mensaje hubiera sido descifrado antes o después de la actividad tal vez no tendría el mismo efecto. ○ La interacción y el intercambio de mensajes entre las niñas no videntes y sus padres de familia depende de la actividad que realizan en el aula y de la secuencia de los hechos; esto es la manera en la que se presenta la secuencia ininterrumpida del intercambio de mensajes. Por ejemplo, para aprender matemáticas con el uso del ábaco, las niñas requieren de la guía de su maestra o de sus padres, estos son quienes les ayudan a colocarse en la fila correcta sin saltarse ninguna de ellas; en este caso serían los padres o la profesora quienes establecen la iniciativa y el predominio de la actividad y las niñas son quienes responden a esta disposición. (Ver anexos, fotografías 3 y 4) ○ Para Jarel, una de las niñas del aula, es fácil realizar la actividad con la guía de su padre, porque él coloca sus manos alrededor de las de ella y la dirige con precisión (Ver anexos, fotografía 5). Para Nicole no es tan fácil

		<p>realizarlo; con la ayuda de su madre y de la profesora consigue realizar la actividad pero no da la iniciativa si no es asistida (Ver anexos, fotografía 6); por el contrario, María Fernanda logra ejecutar la actividad independientemente, entiende que debe seguir paso a paso la guía verbal y no verbal de su profesora, quien con sus manos verifica que lo esté haciendo correctamente y María Fernanda responde a esto siguiendo las filas sin descuidar ninguna con exactitud. (Ver anexos, fotografía 7)</p> <p>Es aquí donde se evidenció que para el aprendizaje oportuno es importante valorizar este proceso de comunicación mediante el acuerdo con respecto a la manera de puntuar secuencia de los hechos a través de la jerarquización maestro-alumno, es una respuesta cíclica en la que todos los participantes responden a una secuencia de hechos y la continuidad dependerá de este intercambio, la comunicación humana no se limita pues, al juego causa-efecto.</p>
AXIOMA	ACCIONES O CONDUCTAS	INTERPRETACIÓN
<p>4.- La comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica.</p> <p>La interpretación que se realiza a continuación se basa en que toda comunicación humana es posible interpretarla desde dos maneras</p>	<p>1. La comunicación verbal en el aula.</p>	<p>La expresión verbal de las niñas en el aula es clara, se expresan de manera correcta y reconocen a los objetos por su nombre; el desarrollo de las capacidades representativas en las niñas ciegas demuestra que, desde el mismo hecho que intenten buscar un objeto, pueda considerarse como un indicador de que tienen una representación de dicho objeto o acción, ésta, en su gran mayoría, es reconocida por las sensaciones que generan, creando una memoria sensorial; por ejemplo, la profesora indica a sus alumnas que pasará por sus puestos entregándoles un punzón para la práctica de escritura en braille, Jarel, una de las alumnas,</p>

<p>totalmente diferentes, la comunicación digital que se refiere a la comunicación verbal y la analógica que contiene expresiones no verbales o paralingüísticas, que determina la intención del mensaje.</p>		<p>toma el punzón y relaciona la forma y la textura del mismo diciendo “este es suavcito, que bonito” mientras lo analiza con sus manos (Ver anexos, fotografía 8). Esta relación nos permite comprender que las niñas y niños no videntes tienen representaciones de relación entre un objeto y su nombre, mediante un desarrollo de su memoria a través de sus manos y la explicación verbal del mismo.</p> <p>La profesora Gladys Segovia pregunta a sus alumnas: ¿qué harán en sus días de vacaciones?, María Fernanda, otra de las alumnas, responde: “me voy donde mis abuelos, que están en una casa que es arriba, la que tiene unas puertas y unas graditas”, Gladys cuestiona: ¿Dónde es arriba, en el cielo, o dónde?, María Fernanda responde: “No, arriba de una casa que sabemos jugar con una niña pequeña que se llama Valentina”. Con esta descripción verbal se puede apreciar que María Fernanda tiene, en primer lugar, un concepto de localización espacial; en segundo lugar, identifica estructuras y formas que tiene una casa; y en tercer lugar, sabe la diferencia entre una niña y un adulto. Esto afirma que las niñas y niños no videntes tienen, sin lugar a duda, una memoria cognitiva que facilita su expresión verbal y así, pueden intercambiar experiencias y sensaciones a través del lenguaje oral.</p> <p>Cuando Gladys designa una actividad, se puede apreciar en la comunicación no verbal que es la dimensión analógica, el descontento o alegría de realizar esa actividad por parte de las niñas no videntes, algunas se muestran efusivas y participativas, otras en cambio expresan desinterés; en la dimensión digital expresada por medio de la comunicación verbal, Gladys se dirige a sus alumnas, el timbre es bajo pero la intensidad y</p>
---	--	---

	<p>2. La kinésica (los movimientos corporales y gestos en el aula)</p>	<p>volumen son altos para imponer una actividad, sin perder desde luego la cordialidad y consideración hacia sus alumnas.</p> <p>Los movimientos corporales y gesticulares se presentan como en cualquier otro niño, respecto a la anatomía y fisiología del movimiento, es decir, las vías nerviosas de conducción del estímulo nervioso del cerebro a la mano. Esta consideración permite valorizar a la kinésica de la comunicación como una parte importante del desarrollo de la niña y el niño no vidente, siempre y cuando se interprete adecuadamente; como lo señalaba Birdwhistell, “algunas expresiones anatómicas son similares en todos los seres humanos, pero el significado dependerá de las culturas”. (Davis, 1973:43)</p> <p>Para el aprendizaje de la lectura en Braille, Gladys entrega a las niñas unas hojas con puntos lineales de acuerdo con la metodología braille, el sentido de lectura lo realizan kinésicamente de izquierda a derecha; el ejercicio se acompaña con estímulos auditivos adecuados a la actividad, mediante la canción “el trencito” que estimula la secuencia kinésica. Podría dividirse el procedimiento en dos componentes: El componente kinésico específico y el componente kinésico secundario. En esta actividad se produjeron tres tipos de función kinésica dentro del componente kinésico específico que tiene como finalidad la escritura:</p> <p>1.- Kinésica asistida: Esta corresponde al tipo de movimiento asistido por la mano de la profesora o del familiar. El movimiento es dirigido de izquierda a derecha por la profesora teniendo el cuidado de dejar libres los pulpejos de los cinco dedos de la niña para el tacto sobre el papel (Ver anexos, fotografías 9 Y 10), previamente la profesora capacita con una</p>
--	--	--

		<p>demostración al familiar para obtener un correcto resultado. La mano izquierda es dirigida hacia el borde derecho del papel. La profesora o asistente ubica los pulpejos inmediatamente en la segunda línea desde el lado derecho y retorna al borde izquierdo de la hoja.</p> <p>2.- Kinésica activa: La que realiza María Fernanda que adquirió una destreza fina con un entrenamiento más frecuente repetitivo previo. María Fernanda apoya la mano cerca de la muñeca y con los dedos separados del papel, excepto los pulpejos que son los destinados a recorrer la línea, esto lo hace sin asistencia (Ver anexos, fotografía 11).</p> <p>3.- Kinésica automática: es la kinésica de la mano adquirida después de periodos largos de entrenamiento que desarrollan la destreza de escritura y lectura. La profesora Gladys Segovia es capaz de revisar la tarea y corregir los errores con una kinésica automática (Ver anexos, fotografía 12).</p> <p>Dentro de la kinésica secundaria podría considerarse a la kinésica gestual, ojos y de otras partes del cuello y la espalda, observados tanto en la profesora como en los niños. María Fernanda realiza movimientos gestuales más pronunciados que los demás niños que aparentemente centran su atención en el movimiento de las manos; mientras realiza la actividad kinésica específica con sus manos en la lectura, además realiza el movimiento de los ojos como signo de concentración y memoria (Ver anexos, fotografía 13), los movimientos gesticulares de la boca se pueden interpretar como un signo de registro cognitivo del sonido relacionado con la lectura, María Fernanda sabe la letra de la canción y la canta sonriendo (Ver anexos, fotografía 14);</p>
--	--	---

	<p>3. La proxémica: La relación entre las niñas no videntes y el entorno físico personal y el entorno físico común (espacial).</p>	<p>además, mueve su cuello y espalda para acomodar su postura, un estereotipo que comunica una actitud personalizada en cuanto a su actitud frente a la lectura, estar cómoda o incómoda (Ver anexos, fotografía 15).</p> <p>La proxémica en las niñas y los niños ciegos tiene unas dimensiones diferentes a las dimensiones de un niño vidente, su apreciación del espacio es plana, no tiene la cualidad de un campo tridimensional como en el caso del niño vidente, por lo tanto es más reducida y carece de profundidad. En la actividad de escritura en braille, Gladys se para a lado de una de las niñas, Jarel, para asistirle en el uso del punzón; mientras tanto María Fernanda solicita a su maestra que la asista en la actividad, la mesa redonda en la que se desarrolla esta actividad permite que Gladys no tenga que desplazarse y pueda realizarlo extendiendo sus manos y validando el trabajo de María Fernanda, la proxémica es íntima, las niñas necesitan de esta proximidad para una asistencia oportuna y así tener una continuidad en sus labores (Ver anexos, fotografía 16).</p> <p>Las sillas, la mesa, el pizarrón, el material de estudio y los objetos en general, deben estar en el mismo lugar, la distancia que reconocen las niñas y niños no videntes, se realiza mediante sensaciones y memoria de la ubicación de los objetos, por eso, es importante destacar la importancia de respetar el orden y crear espacios de desarrollo cognitivo de espacialidad. (Ver anexos, fotografía 17).</p> <p>Además del análisis en el aula, mencionaré una actividad que se realizó en la misma Institución en un espacio amplio, el juego “la gallinita cocoroco”, esta intervención permitirá comprender de</p>
--	--	--

		<p>mejor manera la proxémica.</p> <p>En el juego uno de los participantes se venda los ojos y después de algunas vueltas y saltos, sale en busca de los demás participantes, el que es alcanzado hace de “gallinita” y continúa con el juego. Las personas videntes que participan (padres de familia y una profesora de educación inclusiva) pueden percibir la profundidad de espacio y los límites del mismo, mientras que las niñas y niños no videntes no lo pueden hacer, por esta razón, es necesaria la asistencia para una correcta inclusión; los padres de familia y maestros toman de la mano a las niñas y niños y los ayudan a desplazarse (Ver anexos, fotografía 18) , los guían de hacia sus compañeros para que no los alcancen (Ver anexos, fotografía 19), los ubican en un espacio determinado para que puedan dar vueltas y saltar antes de salir a buscar a sus compañeros (Ver anexos, fotografía 20). Todo esto lo hacen mediante una proxémica personal, para descubrir la proxémica física común a la que tendrán que enfrentarse en su vida diaria.</p> <p>Las niñas y niños no videntes descubren un nuevo mundo a partir del tacto y para encaminar el aprendizaje es necesario estimular su desarrollo mediante el contacto con los instrumentos que le sirven para la escritura, cálculo y lectura. En el desarrollo de este análisis pude apreciar que más que la kinésica, el paralenguaje o la proxémica, en las niñas y niños videntes se puede apreciar el desarrollo de la tactésica.</p> <p>El aprendizaje se desarrolla mejor cuando Gladys Segovia toma las manos de sus alumnas y las guía para diferenciar los objetos; en el aprendizaje del ábaco, por ejemplo, Gladys estimula el desarrollo de la tactésica empleando una kinésica asistida</p>
	<p>4. La tactésica: La acción de utilizar el tacto para la lectura y escritura en braille como elemento de comunicación de las niñas no videntes en el aula.</p>	

		<p>llevando la mano de las niñas no videntes al tablero de ábaco, para que ubiquen sus dedos en las filas correctas y puedan realizar la actividad. Una vez realizadas las indicaciones, para verificar el avance del trabajo, Gladys coloca sus manos en el tablero y verifica en qué fila están, con esto, las niñas saben que su trabajo está siendo verificado, sin necesidad de explicarles lo que está haciendo verbalmente (Ver anexos, fotografías 21 y 22).</p> <p>La forma en como Gladys lo realiza es una sistencia que permite el desarrollo cognitivo de las niñas, por el contrario, los padres de familia suelen cometer el error de asistir a sus hijas colocando los dedos o las manos en el lugar correcto, sin permitirles que mediante el tacto entiendan dónde deben colocarlos (Ver anexos, fotografía 23). Esta comparación es útil para entender la diferencia entre asistir y corregir.</p> <p>Gladys finaliza la actividad con aplausos cantando una canción, a lo que las niñas responden de igual manera, esta estimulación de aplaudir también ayuda al desarrollo del sentido del tacto y kinésico (Ver anexos, fotografías 24 y 25).</p> <p>En la actividad antes mencionada, el juego “la gallinita cocoroco”, también se destaca el uso de la tactésica como medio de enseñanza. Karina Gaybor, profesora integracionista, toma la mano de una de las niñas y las acerca a su garganta para que ella pueda sentir las vibraciones de las cuerdas vocales al momento de pronunciar una palabra. Esta acción ayuda a que las niñas y niños no videntes puedan desarrollar, mediante el tacto, cómo se produce el sonido de su voz y relacionarlo con su tonalidad (Ver anexos, fotografías 26 y 27).</p>
--	--	--

		El tacto es sin duda un instrumento que privilegia el conocimiento, con este adquieren destrezas manipulativas básicas, el conocimiento de las formas y texturas, reconocen lugares, etc. No obstante es importante reconocer que la expresión verbal y no verbal está presente en todo momento y es un deber de profesores y padres de familia interpretarlos y descifrarlos y aplicarlos oportunamente.
AXIOMA	ACCIONES O CONDUCTAS	INTERPRETACIÓN
<p>5.- Los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios.</p> <p>Las relaciones simétricas que se pudieron apreciar en este estudio fueron la relación e intercambio que existe entre la profesora y las alumnas, la condición física de las partes puede que tenga relación a esta apreciación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación simétrica (entre iguales), Gladys y sus alumnas. 2. Comunicación complementaria, padres e hijas. 	<p>Gladys al ser una maestra integracionista ciega tiene una conexión especial con las niñas, su contacto y su forma de acercarse permite que las relaciones sean simétricas, de igual a igual, aunque tiene una jerarquía en el aspecto social y cultural, la relación descarta estas posiciones, al momento de realizar las actividades, Gladys se involucra directamente con sus alumnas al apreciar su trabajo con las manos y mediante el uso del oído, lo hace de la manera en la que sus alumnas lo aprecian.</p> <p>Las relaciones complementarias se evidenciaron más entre padres de familia y las niñas, en esta relación se presentaron dos posiciones distintas; los padres de familia ocuparon el papel primario y las niñas ocuparon el papel secundario en el aprendizaje. La forma en que asisten a las niñas es diferente que la de Gladys; la guía la realizan ubicando las manos de las niñas en las filas correctas del ábaco o al momento de tomar el punzón para escribir en braille sin explicarles qué es lo que están haciendo bien o qué es lo que están haciendo mal, esta actitud es un poco más imponente, porque los padres de familia intentan enseñar a sus hijos pero no aplican métodos de enseñanza como la explicación del por qué, su trabajo se limita a asistir a las niñas.</p>

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para concluir me gustaría mencionar que para el desarrollo de la presente tesis fue necesario utilizar herramientas como:

- La formación académica obtenida en las aulas de la UISEK en la Carrera de Periodismo.
- La documentación bibliográfica que ha servido de consulta.
- La aplicación de los propósitos y objetivos claros en el desarrollo de la Tesis.
- Los hallazgos en la investigación de campo mediante el análisis semiótico de los procesos de comunicación realizados en el Instituto de Educación Especial de Niños Sordos y Ciegos Santa Mariana de Jesús.

Estas consideraciones me permitieron plantear los siguientes aspectos que reflexionan en torno a la pregunta de investigación, en la que se fundamentó este estudio: **cuáles son los procesos de comunicación que facilitan la integración de los niños y niñas no videntes, y cuál es el papel de la comunicación en el campo de la enseñanza tiflológica infantil.**

CONCLUSIONES:

1. El desarrollo integral del ser humano está determinado por la comunicación con su entorno familiar y social como uno de los componentes más importantes para su evolución y desarrollo de vida en sociedad.

El ser humano es por naturaleza un ser social que se organiza en compañía, realiza cada uno de los actos en convivencia, desde que nace, crece y se desarrolla en el seno de la familia, en el entorno social y natural.

Para que esto suceda, es importante resaltar el papel de la comunicación e interacción con los demás, porque es a partir de esto que los sujetos aprenden normas sociales de convivencia en la cultura en la que se encuentran insertos. A partir de la comunicación es cuando se genera la interacción que es el intercambio consciente o inconsciente de mensajes, estos deben ser interpretados pertinentemente, para esto es vital conocer cómo y cuáles son los procesos de comunicación que facilitarán que el mensaje llegue tal y como ha sido generado sin distorsiones.

2. La comunicación es considerada desde épocas ancestrales como el instrumento más poderoso para la educación y la garantía de un desarrollo armónico psicofísico y social que determina la funcionalidad del ser humano en su entorno familiar y social.

En el caso de la enseñanza tiflológica infantil, el conocimiento de estos procesos de comunicación ayuda a cumplir con los objetivos de integración educativa y social de la niña y el niño no vidente. Entender, por ejemplo, que las niñas y los niños ciegos tienen formas

de expresión verbales y no verbales que hay que interpretar para que las desarrollen, es una manera de contribuir a una enseñanza y aprendizaje eficaz.

Después de haber realizado un análisis semiótico del comportamiento de las niñas y niños no videntes en el aula, en un día normal de clases, he sacado como conclusión que más que exigir que los niños se expresen de forma verbal aprendiendo la terminología y nombre de las cosas, es significativo apreciar que su contacto con el mundo y el aprendizaje dependen de la comunicación no verbal que interpretemos, de la proxémica cercana y la estimulación de la kinésica mediante una guía asistida.

3. La ceguera es una de las deficiencias consideradas a nivel mundial, por los organismos internacionales y nacionales, como un problema fundamentalmente de la comunicación humana, la salud, la educación y la función social de la persona ciega.

La problemática de los procesos biológicos, psíquicos y sociales que interfieren en una comunicación funcional de las niñas y niños no videntes, ha hecho que se reconozca como una discapacidad importante que no permite una integración social en igualdad de condiciones con aquellos grupos poblacionales comunes. Esto no significa que deba categorizarse a los niños no videntes como personas incapacitadas, pero sí como personas con necesidades educativas especiales, que luchan por vencer las amenazas de segregación o aislamiento por su condición, mediante medidas de autodefensa adaptando su impedimento a las condiciones que le ofrecen los ambientes en que se desenvuelve.

4. La educación es un derecho humano, que se apoya en la comunicación social, lo que implica que debe ocupar el lugar preferente dentro de las estrategias para la formación y capacitación de los profesores e indudablemente en el ámbito de la formación de los comunicadores sociales. Las niñas y los niños ciegos tienen una serie de necesidades específicas y es necesario que se atiendan a tiempo en el campo educativo y familiar, padres y profesores deben ofrecer todos los medios educativos al niño para lograr una inclusión oportuna.

El objetivo de la educación escolar deberá ser, de esta manera, una oportunidad para desarrollar patrones sociales y seguridad como sujetos independientes, con el fin de evitar la exclusión social y trastornos emocionales.

5. El Instituto Especial para Niños Sordos y Ciegos Santa Mariana de Jesús es un establecimiento que ha servido de base para el análisis y desarrollo de esta tesis, este ha ido progresivamente experimentando y consolidando metodologías de aprendizaje en la educación básica de los niños y niñas ciegos del presente estudio. Los resultados obtenidos en dicho plantel, son dignos de ser tomados en cuenta para nuevas experiencias dentro de los estudios de la comunicación social como estrategia en el interior de la educación especial de esta población de ceguera infantil, porque entienden a esta discapacidad desde su realidad sin comparaciones con niños videntes, y permiten de esta manera explorar sentidos diferentes y aprovechar su desarrollo para una vida en óptimas condiciones.

6. Las niñas y niños ciegos son antes que nada niños con las necesidades básicas que cualquier otro, y su potencialidad debe ser explotada para que puedan tener un futuro prometedor. Se necesita un cambio de mentalidad, de paradigma, una profunda reflexión de todos quienes conformamos una sociedad, en la que existe una enriquecedora heterogeneidad y debe ser respetada y más que nada atendida. No solo en las escuelas, sino en general, se deben repensar modos, estrategias, y por sobre todo valorizar a las niñas y niños no videntes como sujetos con derecho a aprender, a ser respetados por sus necesidades educativas.
7. Al finalizar el análisis semiótico pude comprender que los procesos de comunicación se presentan en todo momento, y es preciso que sean comprendidos a tiempo. La educación se genera mediante el proceso de transmisión de mensajes para ser aprendidos por los alumnos, que serían en este caso los receptores. Este proceso no es tan simple de interpretar, para esto es importante tomar en cuenta las variables que se han mencionado y los procesos que facilitan este entendimiento, como considerar que los mensajes pueden ser interpretados de distintas maneras de acuerdo al lugar, la intencionalidad, el momento, etc.
8. La comunicación y la educación van de la mano, en todo acto de aprendizaje habrá un acto comunicativo. La educación entre profesores y niñas y niños no videntes es un diálogo que busca el intercambio de mensajes para descifrar significantes en el que aprenden los unos de los otros; por esto es tan importante la comunicación dentro de la enseñanza tiflológica infantil, porque no podría existir la una sin la otra.

RECOMENDACIONES:

1. Incluir en la formación de los docentes de la educación infantil, desde la etapa preescolar, cuál es la importancia de los procesos de la comunicación para la enseñanza tiflológica infantil para los niños y niñas con discapacidades, como el caso de la ceguera, para multiplicar los talentos humanos que mejoren esta gran alternativa para beneficio de las niñas y los niños ciegos.

Estos procesos de comunicación son: la imposibilidad de no comunicar, la actividad o inactividad generan un mensaje que si es entendido y descifrado se convierte en una interrelación e intercambio de mensajes; estos mensajes tienen niveles de contenido e imponen conductas; puntuación de la secuencia de hechos que es la manera en la que se interpreta un mensaje de acuerdo de cómo y cuando se descifre; la comunicación digital y analógica que se refiere a la comprensión del proceso comunicativo mediante el lenguaje verbal y no verbal, con énfasis a la importancia de considerar a la tactésica como una alternativa eficaz de comprender y enseñar a las niñas y niños ciegos; y por último, la comunicación genera relaciones simétricas y complementarias que es la manera de acercamiento o atribución en intercambio de mensajes.

2. Las normativas actuales sobre la Educación Integracionista que representan una oportunidad para incluir a las personas discapacitadas en la educación regular, deben ser valoradas permanentemente para una cobertura educativa más amplia, pero mejorando y adaptando metodologías cuya base fundamental debería considerarse desde la comunicación social. Por ejemplo, en el ámbito del espacio físico debe identificarse cuáles son las dimensiones, distribución y adecuaciones para responder mejor a las intenciones

educativas, porque todo esto comunica; además, considerar a la comunicación no verbal importante y necesaria para establecer mejores formas de emplear enseñanza-aprendizaje.

3. La formación de los comunicadores sociales, por su parte, debe incluir la problemática de las personas con discapacidad, como una manera de aportar el estudio de las teorías sobre comunicación humana y el estructuralismo para mejora de condiciones de vida de quienes necesitan una asistencia especial para desarrollarse y lograr una vida independiente, en esta caso niñas y niños no videntes, tomando en cuenta las recomendaciones internacionales que constan en las resoluciones de la Convención Mundial sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en las que el Ecuador ha tenido una participación importante.

4. La familia debe involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera directa y continua, es necesario que los padres de familia comprendan que sus hijos deben ser atendidos y educados de un manera íntegra, con amor, paciencia, búsqueda de mejoras y alternativas como juegos, dinámicas, materiales, que no solo deben proporcionarlas en el centro educativo; es un trabajo permanente en grupo, y todos quienes lo confirman son pilares indispensables.

5. Las experiencias de Gladys Segovia, profesora ciega del Instituto base de esta tesis, da un aporte especial a este estudio. Partiendo desde las características de su deficiencia y el esfuerzo realizado en su formación dentro del campo de la educación de niñas y niños ciegos y los resultados obtenidos en los años de su práctica docente, deben ser considerados como una experiencia ecuatoriana digna de difundirse y multiplicarse en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

1. Antúñez, Isabel. Aproximación al paralenguaje [en línea] Julio 11, 2006, [fecha de consulta: Enero 18, 2014]. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/3-paralenguaje.htm>
2. Bustamante, Olga. (2009) *La comunicación no verbal*. Universidad Pontificia Bolivariana. Documento electrónico: <http://ccionnoverbal.blogspot.com/2009/01/la-comunicacion-no-verbal.html>. Visitado el 25 de Noviembre de 2013.
3. Cazar, Ramiro (s/f) *Breve análisis de la situación de las discapacidades en el Ecuador*; Documento electrónico: http://www.icevi.org/latin_america/publications/quito_conference/analisis_de_la_situacion_de_las_.htm. Visitado el 04 de Enero de 2014.
4. Cifuentes, L (1988) *Recomendaciones internacionales sobre rehabilitación de minusválidos*. Ecuador: Editorial Jokama.
5. CONADIS (2013) Estadísticas; Documento electrónico: www.conadis.gob.ec Visitado el 23 de Abril 2013.
6. Davis, Flora (1973) *Inside intuition: what we know about non-verbal communication, traducido como La comunicación no verbal (1988)*. Madrid: Alianza Editorial.
7. Dominguez Lázaro, María de los reyes. *Razón y palabra* [en línea] México, s.f. [fecha de consulta: Diciembre 14, 2013]. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N70/REYES_REVISADO.pdf>
8. Efron, David (1972). *Gesture and Environment*, Nueva York: Kings Crown Press.

9. Ekman, P. y Friesen, W. (1976) *Origen, uso y codificación: Bases para cinco categorías de conducta no verbal*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
10. FENCE (2012) *La Tiflología*. Documento electrónico:
<http://www.fenceec.org/glosario.html>. Visitado el 03 de diciembre de 2013.
11. FENCE (2012) *Reseña histórica*; documento electrónico:
<http://www.fenceec.org/index1.html>. Visitado el 08 de Agosto de 2013.
12. Guiraud, Pierre (1997) *La semiología*. México: Siglo Veintiuno Editores.
13. Hall, Edward T. (1972) *La dimensión oculta*. México: Siglo veintiuno editores, 1ra edición.
14. Hall, Edward T. (1989) *El lenguaje Silencioso/ The silent Language*. Madrid: Alianza Editorial.
15. INEC (2013) *Estadísticas*; Documento electrónico: <http://www.inec.gob.ec/home/>. Visitado el 26 de abril de 2013.
16. Jakobson, Roman (1963) *Lingüística y poética, en Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986. Edición original francesa.
17. Kaplún, Mario (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid (España): Ediciones de la Torre.
18. Knapp, M. (1988) *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A
19. Korinfeld, H (1998) *Los atrasados escolares. El trabajo en el aula y en la clínica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
20. Lévi-Strauss C., (1972) *Antropología estructural*, Buenos Aires: Eudeba, 4º edición.

21. Martínez, Miguel (2000) *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Venezuela: Editorial Trillas.
22. NNUU (2002) *Derechos humanos, Recopilación de Instrumentos Internacionales. Volumen I (Segunda parte)*. Naciones Unidas.
23. OMS (2012) *Ceguera y discapacidad visual*; Documento electrónico: <http://www.who.int/es/>. Visitado el 22 de abril de 2013.
24. ONCE (2013) *Concepto de ceguera*; Documento electrónico: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>. Visitado el 20 de Junio de 2013.
25. ONU (1989) *Convención sobre los derechos del niño*; Documento electrónico: http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Discapacidad/Conv_DNi%C3%B1o.pdf. Visitado el 19 de Noviembre de 2013.
26. Ortega, José Eugenio; Iglesias, Jaime; Fernández, José Miguel; Corraliza, José Antonio (s.f) *La expresión facial en los ciegos congénitos*. Universidad Autónoma de Madrid. Documento electrónico: http://sid.usal.es/idos/F8/ART11419/expresi%C3%B3n_facial_ciegos_cong%C3%A9nitos.pdf. Visitado el 14 de Noviembre de 2013.
27. Pérez Rojas, Luis Beltrán. *Razón y palabra* [en línea] México, Noviembre 16, 2013, Número 63. [fecha de consulta: Noviembre 16, 2013]. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/varia/LBeltran.html>
28. Prieto, Daniel (1988) *Análisis del mensaje*. Quito-Ecuador: Ediciones CIESPAL.

29. Prieto, Daniel (2004) *Diagnóstico de comunicación. Mensajes, Instituciones, Comunidades*. Quito-Ecuador: Editorial “Quipus” CIESPAL.
30. Pupo, Rigoberto y Buch, Rita M. (2008) *La filosofía en su historia y mediaciones*; Documento electrónico: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/pupo_pupo_rigoberto/tendencias_y_corrientes_fundamen.htm. Visitado el 17 de Julio de 2013.
31. Poyatos, Fernando (1994) *La comunicación no verbal, paralenguaje, kinésica e interacción*. España: Ediciones Istmo.
32. Rico O., Agustín (1996) *El estructuralismo*. Revista: Boletín Académico. Escuela Téc. Sup. de Arquitectura da Coruña.
33. Rodriguez, Octavio (2006) *El estructuralismo latinoamericano/ por Octavio Rodriguez*. México: Siglo XXI: CEPAL.
34. Rizzo G., Martha (2007) *Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Documento electrónico: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>. Visitado el 24 de Mayo de 2013.
35. Sabian, Danny. *Estructuralismo* [en línea] Octubre 12, 2009, [fecha de consulta: Noviembre 02, 2013]. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/20942830/Estructuralismo>
36. Sánchez, Guelys. *Vigotsky: precursor de la educación inclusiva* [en línea] Septiembre, 2008, [fecha de consulta: Junio 11, 2014]. Disponible en:

http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=313:vigotsky-precursor-de-la-educacion-inclusiva&catid=30&Itemid=118

37. Saussure, Ferninand de (1945) *Curso de Lingüística General*; publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye; con la colaboración de Albert Riedlinger, traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.
38. UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. España.
39. Vicepresidencia de la República del Ecuador, CONADIS (2008) *Lineamientos generales para la aplicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ecuador.
40. Vicepresidencia de la República del Ecuador, CONADIS (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ecuador
41. Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1971) (2002) *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Editorial Herder, Duodécima edición.

ANEXOS

CONADIS – REGISTRO NACIONAL DE DISCAPACIDADES

PROVINCIA CANTÓN	TIPOS DE DISCAPACIDAD						Total
	AUDITIVA	FISICA	INTELECTUAL	LENGUAJE	PSICOLOGICO	VISUAL	
CAYAMBE	288	641	330	19	44	167	1489
MEJIA	191	546	383	17	45	124	1306
P. V. MALDONADO	24	152	78	8	14	37	313
PEDRO MONCAYO	186	254	181	15	16	80	732
PUERTO QUITO	32	149	94	6	4	37	322
QUITO	7020	21173	9702	627	2103	5375	46000
RUMIÑAHUI	174	561	280	13	57	120	1205
SAN MIGUEL DE LOS BANCOS	37	146	75	7	6	43	314
PICHINCHA	7952	23622	11123	712	2289	5983	51681

PAIS

Deficiente inclusión a niños ciegos en educación



Jueves, 24 de Enero de 2013



APRENDIZAJE. Con las computadoras los niños no videntes ejercitan las mismas capacidades que sus compañeros.

La inclusión de niños ciegos en las escuelas y colegios sigue siendo deficiente, aunque la ley determina que pueden estudiar libremente en los centros educativos regulares. No existe una cifra oficial sobre cuántos infantes están estudiando, en qué niveles y bajo qué modalidades.

Pilar Merizalde, secretaria de proyectos de la Vicepresidencia, reconoció que existen falencias en la integración de los niños, por lo que el sistema “todavía no es eficiente, eficaz y oportuno”.

A nivel nacional, funcionan alrededor de 10 escuelas especiales privadas y una pública por provincia, que se dedican a la enseñanza para los menores con discapacidad visual. “No hay una extensa oferta de prestadores de servicio. Muchos se quedan fuera”,

aseguró Merizalde.

Existe discriminación y no hay suficiente material didáctico diseñado para ellos. Dentro de este contexto, 181 infantes ciegos ahora cuentan con una computadora portátil con un sistema en voz. Mientras que para este año se espera proporcionar 750 equipos adicionales, en un ‘kit’ con una calculadora y reloj parlantes, ábaco, regleta, punzón y bastón de rastreo.

Situación

En el país, según los registros de la Misión Manuela Espejo, hay 27.359 ciegos, de los cuales, alrededor de 3.200 tienen entre 5 y 19 años. No todos presentan ceguera total. La mayoría tiene baja visión.

En principio, los niños deberían ingresar a la educación especial para aprender braille y manejo de computadoras, para después ingresar a escuelas regulares. Usualmente, migran de una modalidad a otra entre los ocho y nueve años. Pero en el proceso de integración existen “falencias”. La principal es que los profesores no están capacitados para educarlos, por lo que utilizan una metodología similar que con el resto. “Hace falta capacitación”, indicó Merizalde.

Eso le pasa a William. Está en quinto de básica y en algunas ocasiones le ha pedido a su madre que ya no le envíe. “Hay mucho discrimen. La profesora no acepta a los niños especiales. Yo he ido a hablar, pero después de unos cuatro días vuelve a lo mismo”, cuenta su madre. Él se queja de que “no le mandan al recreo y a educación física. O que le presionan para que lea”, añadió su madre.

Tecnología

Las computadoras tienen un software libre, más un juego lúdico diseñado por la Universidad Técnica Indoamérica, explicó Amparo Gómez, coordinadora del proyecto. “Le incorporamos sonidos a las teclas”, agregó.

Buen aprendizaje

° Miguel Ángel Tixilema (11) llegó hace 15 días de Galápagos para radicarse en la capital. En septiembre ingresará a un colegio regular, después de haber terminado la escuela, en un centro privado, gracias a un padrino.

Con un excelente dominio del inglés y de las computadoras, ha compilado juegos y se prepara para diseñar otros. Sin embargo, su sueño más grande es ser músico y después programador. Él, como pocos, ha tenido la posibilidad de estudiar.

FOTOGRAFÍAS EN EL “INSTITUTO ESPECIAL PARA NIÑOS CIEGOS Y SORDOS SANTA MARIANA DE JESÚS”

FOTOGRAFÍA 1



FOTOGRAFÍA 2



FOTOGRAFÍA 3



FOTOGRAFÍA 4



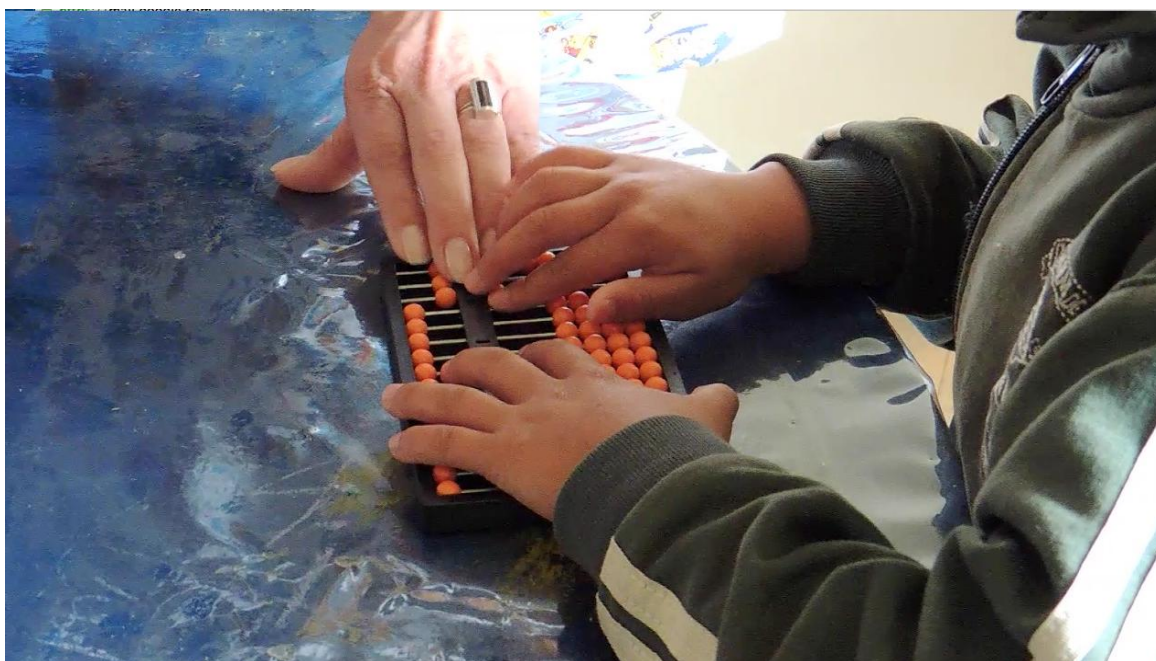
FOTOGRAFÍA 5



FOTOGRAFÍA 6



FOTOGRAFÍA 7



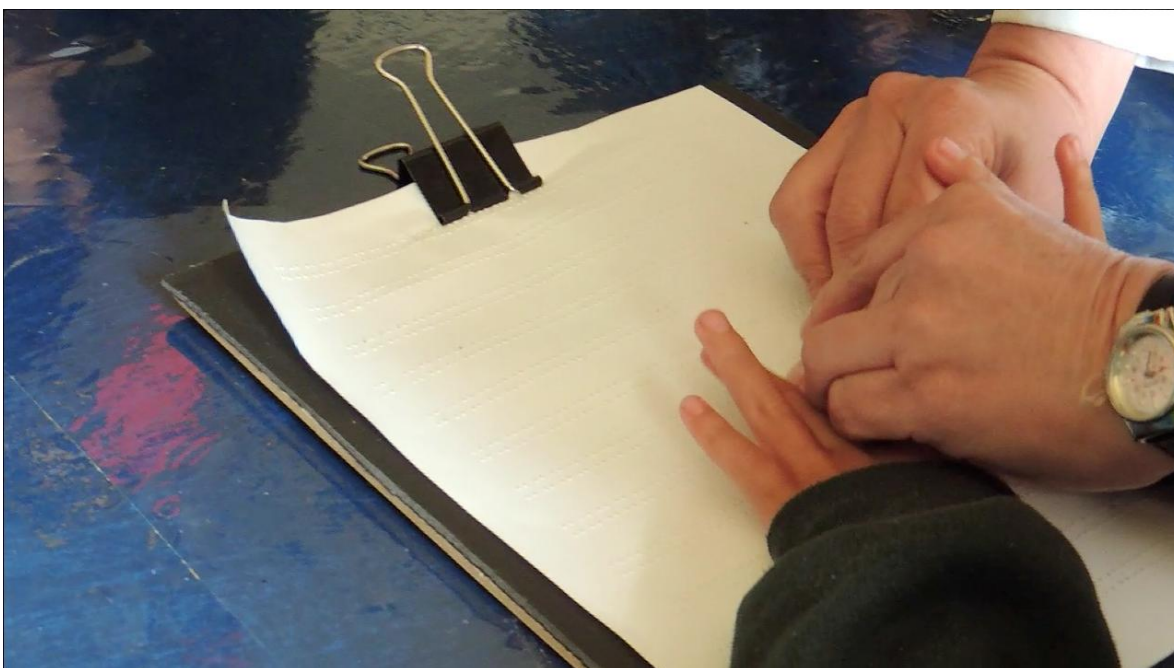
FOTOGRAFÍA 8



FOTOGRAFÍA 9



FOTOGRAFÍA 10



FOTOGRAFÍA 11



FOTOGRAFÍA 12



FOTOGRAFÍA 13



FOTOGRAFÍA 14



FOTOGRAFÍA 15



FOTOGRAFÍA 16



FOTOGRAFÍA 17



FOTOGRAFÍA 18



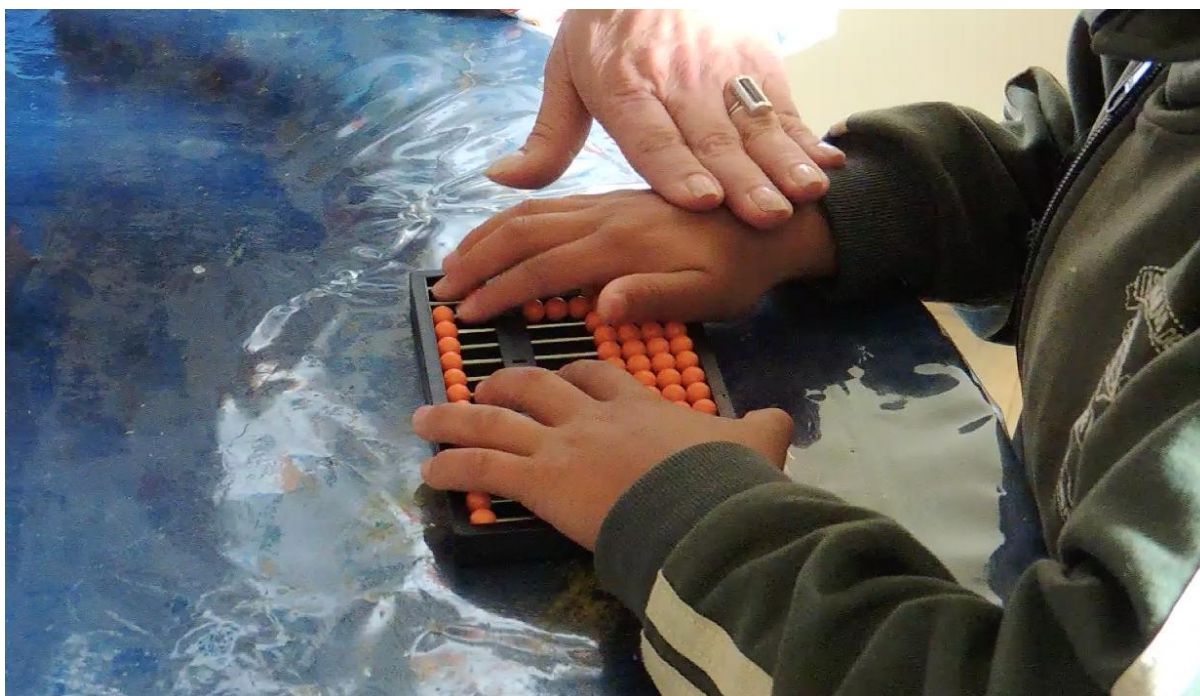
FOTOGRAFÍA 19



FOTOGRAFÍA 20



FOTOGRAFÍA 21



FOTOGRAFÍA 22



FOTOGRAFÍA 23



FOTOGRAFÍA 24



FOTOGRAFÍA 25



FOTOGRAFÍA 26



FOTOGRAFÍA 27

