



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

ACOMPañAMIENTO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA
TRANSICIÓN EDUCATIVA DESDE ESCUELAS ESPECIALES HACIA
ESTABLECIMIENTOS REGULARES: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, BARRERAS Y
FACILITADORES DESDE LA EXPERIENCIA DE EDUCADORES DIFERENCIALES DE
LA REGIÓN METROPOLITANA.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
PROFESOR/A DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ESPECIALIDAD EN PERSONAS
CIEGAS Y RETOS MÚLTIPLES

AUTORAS:
DANAE BUENO PALMA
CONSTANZA GONZÁLEZ CORREA

PROFESOR GUÍA: CRISTIAN HERNANDEZ VERGARA

PROFESORA COLABORADORA: ERIKA VALENZUELA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO, 2026.

AUTORIZADO PARA SIBUMCE DIGITAL



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

ACOMPañAMIENTO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA
TRANSICIÓN EDUCATIVA DESDE ESCUELAS ESPECIALES HACIA
ESTABLECIMIENTOS REGULARES: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, BARRERAS Y
FACILITADORES DESDE LA EXPERIENCIA DE EDUCADORES DIFERENCIALES DE
LA REGIÓN METROPOLITANA.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
PROFESOR/A DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ESPECIALIDAD EN PERSONAS
CIEGAS Y RETOS MÚLTIPLES

AUTORAS:
DANAE BUENO PALMA
CONSTANZA GONZÁLEZ CORREA

PROFESOR GUÍA: CRISTIAN HERNANDEZ VERGARA

PROFESORA COLABORADORA: ERIKA VALENZUELA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO, 2026.

AUTORIZADO PARA SIBUMCE DIGITAL

AUTORIZACIÓN

2026, Danae Bueno y Constanza González

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicamos esta memoria a todas las niñas, niños y jóvenes con discapacidad visual, que han pasado por transiciones y cambios en su trayectoria educativa, propios del avance del sistema escolar, a quienes históricamente no se les ha respondido con equidad e igualdad de oportunidades, y que han sido el gran motor para nuestra formación.

Al profesor Andrés Marió Casanova (Q.E.P.D.), nuestro primer profesor guía, quien dedicó su vida a la educación y dejó en nosotras una huella humana y profesional imposible de olvidar.

Aunque no pudo acompañarnos hasta el final, esta memoria también lleva su nombre.

Y al profesor Cristián Hernandez, por recibir este proceso con generosidad, tendernos la mano en un momento de profunda pérdida y acompañarnos para que este trabajo pudiera llegar a término.

AGRADECIMIENTOS

A Marioly, mi madre, y a todos los que partieron antes de poder estar aquí conmigo. Gracias por cuidarme en el camino y darme fuerzas para seguir. Vivirán por siempre.

A mi abuela Rosa Mora, mi segunda madre, por su amor incondicional y el más grande que he conocido, gracias por transformar todo el dolor en resistencia.

A mis amigos y amigas que se volvieron familia, que me sostuvieron y me dieron refugio. A Arturo, por tu compañía incondicional, por las noches en vela y por las risas que hicieron este camino más liviano.

A Isabel González, mi eterna maestra, por enseñarme a luchar y a educar con el corazón.

Y a Héctor Saavedra, mi amor, mi hogar y compañero de vida, por sostener mi mano y nunca soltarla, por devolverme a la vida y por la vida que construimos juntos. Fuiste los brazos con los que volví a abrazar, las piernas con las que volví a caminar y el corazón que hizo al mío volver a latir. Gracias porque contigo, aun en la pérdida, nunca estuve sola.

(Danae Bueno Palma)

Agradezco a Sofía, Augusto, Daniela, Sebastián, Renata, Santiago, Mayra, Matías, Agustina, Emilia y toda la generación 2025 de la Escuela Especial de ciegos Santa Lucía, que están abriendo espacios para personas con discapacidad visual, y transformando comunidades educativas.

A Danae, que me tomó la mano al retomar la carrera y me enseñó la perseverancia y el carácter.

A mi familia, Gabriel, Arandú, Magdalena, Beatriz, mi madre y mi padre, por el apoyo y amor incondicional y recíproco. A mis amigas y amigos, por aportar con escucha, diálogo y conocimiento aplicado. Por alentarme, emocionarse, destacar la importancia y valorar la educación.

A la educación no formal, que me ha sostenido y dado sentido a mi trayectoria educativa real.

(Constanza González Correa)

TABLA DE CONTENIDO

AUTORIZACIÓN	ii
AGRADECIMIENTOS	iv
TABLA DE CONTENIDO.....	v
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	3
1.1. Estado de la Cuestión	3
1.2. Antecedentes.....	7
1.3. Pregunta de Investigación.....	12
1.4. Objetivos de Investigación	13
1.4.1. Objetivo general.	13
1.4.2. Objetivos específicos.....	13
1.5. Justificación.....	13
1.6. Viabilidad.....	14
Capítulo 2: Marco Teórico.....	16
2.1. Trayectorias Educativas y Transiciones Educativas	16
2.1.1. Trayectoria educativa como recorrido formativo.	16
2.1.2. Trayectorias teóricas y trayectorias reales.....	17
2.1.3. La transición educativa como hito dentro de la trayectoria.....	19
2.1.4. La transición como proceso y no como evento administrativo.....	20
2.1.5. Dimensión socioemocional y relacional de las transiciones educativas.....	21
2.1.6. Articulación educativa y acompañamiento de las transiciones.	23
2.2. Educación Especial, Inclusión Educativa y Tensiones del Sistema Escolar	25

2.2.1. Educación especial e inclusión: relaciones y tensiones conceptuales.	25
2.2.2. La educación especial como modalidad transversal del sistema educativo.	27
2.2.3. Tensiones entre discurso inclusivo y condiciones reales de implementación.	30
2.2.4. La transición desde educación especial a regular como desafío pedagógico e institucional.	33
2.3. Discapacidad Visual desde la Pedagogía y Educación	36
2.3.1. Aproximación conceptual a la discapacidad visual.	36
2.3.2. Implicancias educativas de la discapacidad visual.	40
2.3.3. Accesibilidad curricular y adecuaciones de acceso para la participación en el aula.	42
2.4. Barreras y Facilitadores en la Transición Educativa de Estudiantes con Discapacidad Visual	45
2.4.1. Aproximación conceptual a las barreras y facilitadores en la transición educativa.	45
Capítulo 3: Marco Metodológico	48
3.1. Enfoque de la Investigación	48
3.2. Paradigma Constructivista en Investigación Cualitativa	49
3.3. Diseño Metodológico	49
3.4. Técnicas y Estrategias de Levantamiento de Datos Empíricos	50
3.5. Tipo de Muestra	51
3.6. Consideraciones Éticas	52
3.7. Criterios de Rigor Metodológico	52
Capítulo 4: Análisis (Presentación de Resultados y Discusión)	54
4.1. Plan de Análisis	54
4.2. Análisis	57
4.3. Hallazgos	60

4.3.1. La transición exige una reconfiguración pedagógica del contexto receptor.....	60
4.3.2. Las principales dificultades se sitúan en el entorno institucional, pedagógico y relacional.	62
4.3.3. La continuidad de la trayectoria se fortalece cuando existe corresponsabilidad, disposición a aprender y cambio de creencias.....	64
4.3.4. Síntesis interpretativa de los hallazgos.....	66
Capítulo 5: Conclusiones y Proyecciones	68
5.1. Conclusiones en Relación con el Objetivo Específico 1	68
5.2. Conclusiones en Relación con el Objetivo Específico 2	69
5.3. Conclusiones en Relación con el Objetivo Específico 3	70
5.4. Conclusión en Relación con el Objetivo General.....	71
5.5. Respuesta a la Pregunta de Investigación.....	72
5.6. Aportes de la Investigación	73
5.7. Limitaciones del Estudio	74
5.8. Proyecciones de la investigación.....	75
Referencias Bibliográficas.....	77
Anexos.....	88
1. Pauta de Entrevista Semiestructurada Antes de ser Sometida a Juicio de Expertos.....	88
2. Solicitud de Juicio de Experto	89
Pauta de entrevista dirigida a docente de aula regular.....	90
3. Juicio de Expertos.....	95
3.1. Juicio de expertos n°1.....	95
3.2. Juicio de experto n°2.	96
4. Consentimiento Informado.....	99
4.1. Consentimiento informado n°1.....	99

4.2. Consentimiento informado n°2.....	100
4.3. Consentimiento informado n°3.....	101
4.4. Consentimiento informado n°4.....	102
4.5. Consentimiento informado n°5.....	103
4.6. Consentimiento informado n°6.....	104
4.7. Consentimiento informado n°7.....	105
5. Transcripciones de Entrevistas	106
5.1. Transcripción entrevista n°1.....	106
5.2. Transcripción entrevista n°2.....	133
5.3. Transcripción entrevista n°3.....	141
5.4. Transcripción entrevista n°4.....	156
5.5. Transcripción entrevista n°5.....	171
5.6. Transcripción entrevista n°6.....	174
5.7. Transcripción entrevista n°7.....	178
6. Análisis de Códigos Abiertos Atlas.ti	197

RESUMEN

Esta investigación analiza las experiencias de educadores diferenciales respecto de las estrategias pedagógicas implementadas y de los factores percibidos como barreras o facilitadores en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia escuelas regulares en la Región Metropolitana. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño exploratorio-descriptivo de alcance interpretativo. La información se produjo mediante siete entrevistas semiestructuradas y se examinó a través de análisis de contenido cualitativo inductivo, con codificación abierta y axial. Los resultados muestran que la transición es comprendida como un proceso complejo que exige la reconfiguración pedagógica del contexto receptor, incluyendo accesibilidad, articulación entre establecimientos y preparación de la comunidad educativa. Asimismo, se identificaron barreras institucionales, pedagógicas y relacionales que pueden debilitar la continuidad de la trayectoria educativa, así como facilitadores asociados a la corresponsabilidad entre actores, la disposición a aprender y el reconocimiento de las capacidades del estudiante. Se concluye que el acompañamiento mejora cuando la escuela receptora asume la transición como un proceso pedagógico e institucional sostenido, orientado a garantizar acceso, participación, pertenencia y continuidad educativa.

Palabras clave: discapacidad visual; transición educativa; acompañamiento pedagógico; inclusión educativa; educación especial; educación regular.

INTRODUCCIÓN

La presente memoria se propone analizar las experiencias de educadores diferenciales respecto de las estrategias pedagógicas implementadas y de los factores que perciben como barreras o facilitadores en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia escuelas regulares en la Región Metropolitana. El problema de investigación surge en un contexto en que han aumentado las posibilidades de escolarización en establecimientos regulares, pero en el que aún persisten vacíos respecto de cómo acompañar pedagógicamente estas transiciones y de qué condiciones permiten resguardar la continuidad de las trayectorias educativas. En este sentido, el estudio se delimita a un tipo específico de transición, a un contexto territorial definido y a la experiencia de profesionales directamente vinculados con estos procesos. Desde estos límites, la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y busca aportar a la comprensión de un fenómeno todavía escasamente abordado de manera específica.

En el primer capítulo, correspondiente al Planteamiento del problema, se presenta el estado de la cuestión, los antecedentes normativos y educativos, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y la viabilidad del estudio. Este capítulo busca situar la transición de estudiantes con discapacidad visual desde escuelas especiales hacia escuelas regulares como un problema pedagógico relevante, en tanto involucra desafíos de accesibilidad, acompañamiento y continuidad educativa que no siempre cuentan con orientaciones específicas dentro del sistema escolar.

En el segundo capítulo, referido al Marco Teórico, se desarrollan los principales referentes conceptuales que sostienen la investigación. Para ello, se abordan las trayectorias y transiciones educativas, la relación entre educación especial e inclusión educativa, la discapacidad visual desde una perspectiva pedagógica y la noción de barreras y facilitadores en la transición. La finalidad de este capítulo es construir un marco comprensivo que permita entender la transición como un proceso complejo, situado y atravesado por condiciones pedagógicas, institucionales y relacionales.

En el tercer capítulo, denominado Marco Metodológico, se exponen las decisiones metodológicas que orientan el estudio. Se fundamenta la elección de un enfoque cualitativo, un paradigma constructivista y un diseño exploratorio-descriptivo de alcance interpretativo. Asimismo, se describen la técnica de producción de información, basada en entrevistas semiestructuradas, los criterios de selección de participantes, las consideraciones éticas y los criterios de rigor metodológico. Este capítulo delimita el modo en que se buscó comprender el fenómeno desde la experiencia de las participantes.

En el cuarto capítulo, titulado Análisis (Presentación de resultados y discusión), se presenta el plan de análisis y el procedimiento seguido para examinar la información producida. El capítulo explica el uso del análisis de contenido cualitativo de tipo inductivo y el proceso de codificación y organización del material empírico. Su propósito es mostrar cómo se trabajó analíticamente con los relatos de las participantes y de qué manera se construyó una comprensión interpretativa del problema estudiado.

Finalmente, en el quinto capítulo, Conclusiones y Proyecciones, se retoma el recorrido investigativo para elaborar una reflexión final en relación con los objetivos y la pregunta de investigación. Junto con ello, se consideran los aportes, limitaciones y proyecciones del estudio. En su conjunto, la memoria busca contribuir a la comprensión de un proceso educativo que no puede reducirse a un cambio administrativo de establecimiento, sino que debe ser pensado desde la continuidad de las trayectorias y desde las condiciones pedagógicas e institucionales que hacen posible una inclusión educativa más pertinente.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

1.1. Estado de la Cuestión

La literatura reciente sobre discapacidad visual e inclusión escolar muestra que este campo ha sido abordado desde diversas aristas, aunque todavía presenta vacíos relevantes para comprender de manera más específica las condiciones que favorecen o dificultan la participación educativa de estos estudiantes en contextos escolares.

En este marco, un estudio reciente de revisión sistemática desarrollado por Monge y Zambrano (2024) ofrece una panorámica actualizada sobre el estado del conocimiento en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en contextos escolares. A través del análisis de 19 investigaciones publicadas entre 2019 y 2023, los autores identifican cinco líneas temáticas predominantes: la integración escolar, el uso de tecnologías, la motricidad, la educación musical y la accesibilidad. Si bien se observa una diversidad de enfoques, el estudio señala que gran parte de la producción académica se concentra en revisiones y no en investigaciones empíricas. Asimismo, plantea la existencia de una carencia de investigaciones en este campo y subraya la necesidad de fortalecer la formación docente específica, el uso de tecnologías adaptativas y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Así, la revisión concluye que, pese a los avances normativos y conceptuales, sigue siendo necesaria una producción académica más robusta que contribuya a la consolidación de estrategias efectivas y sostenidas para una inclusión educativa real de este grupo de estudiantes.

Desde una mirada más situada, Casallas-Florez et al. (2020), en su investigación sobre inclusión educativa en una institución privada en Colombia, concluyen que ni la planta física ni el cuerpo docente se encuentran preparados para atender de forma adecuada a estudiantes con discapacidad visual. A partir del estudio de caso de un estudiante de quinto básico, identifican barreras que dificultan su integración en el aula regular. Según Casallas-Florez et al. (2020), Chávez (2019), señalan que los principales factores que impiden un proceso de aprendizaje adecuado para estos estudiantes son:

- a) La inexistencia o carencia de material didáctico para desarrollar actividades acordes con la temática a enseñar y con las necesidades de los estudiantes; b) la escasa o nula

capacitación (...) por parte de las Secretarías de Educación o del mismo MinEducación; (y) c) el propio desinterés de los docentes en ejercicio por aprender de estas discapacidades. (Chávez, 2019, citado en Casallas-Florez et al., 2020, p. 243).

Esta situación se ve agravada por la baja sensibilización del resto de la comunidad educativa, lo que refuerza prácticas de exclusión simbólica y limita las oportunidades de participación plena (Casallas et al., 2020).

En el contexto chileno, Martínez y Rosas (2022) analizan el modelo de inclusión, señalando que si bien se han implementado normativas orientadas a garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a la educación regular, en la práctica este acceso continúa condicionado por diagnósticos clínicos y procedimientos administrativos que restringen su implementación efectiva. En este sentido, los autores advierten que:

Este diagnóstico tiene un fuerte componente de salud, lo que en muchas ocasiones etiqueta innecesariamente a los estudiantes y requiere de una atención médica que puede tomar un largo período de tiempo, en muchas ocasiones retrasando el proceso de inclusión en el PIE. (Martínez y Rosas, 2022, p. 513).

Por otro lado, en su estudio, estos autores analizan los principales avances y desafíos en la inclusión de estudiantes con discapacidad en Chile, exponiendo que la dependencia del sistema a la categorización de necesidades educativas especiales ha generado tensiones que afectan especialmente a estudiantes con discapacidad sensorial, como la visual, quienes requieren apoyos específicos no siempre disponibles en contextos regulares. En este marco, los autores advierten que, si bien existen experiencias positivas de co-docencia y apoyo especializado, estas son aún excepcionales y dependen de la iniciativa de los equipos escolares más que de una política sostenida.

En el caso de estudiantes con discapacidad sensorial, visual o auditiva, se destaca que el aula regular puede representar barreras significativas para su inclusión socioemocional, lo que ha llevado a cuestionar si, en ciertos contextos, las escuelas especiales siguen siendo un entorno más adecuado para su desarrollo, al menos de forma transitoria, pues consideran que “Los estudiantes con discapacidad visual o auditiva, pertenecen a un grupo especial de estudiantes

con NEE por su dificultad de integrar la comunidad escolar” (Martínez y Rosas, 2022, p. 516), concluyendo que “la educación segregada puede ser la mejor opción, aunque no la única” (p. 518), especialmente cuando los apoyos técnicos, humanos y culturales no están garantizados en los establecimientos regulares.

Desde una perspectiva más estructural, Ramos (2013), en su estudio titulado “Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?”, plantea que el desarrollo de políticas inclusivas en el país se ha visto obstaculizado por decisiones estructurales que han limitado su avance efectivo. A pesar del discurso normativo en favor de la inclusión, la autora sostiene que el sistema educativo chileno ha tendido a reforzar las estructuras preexistentes en lugar de transformarlas, situando así a la inclusión en un estado de estancamiento. La política nacional de educación especial 2006-2010, según expone, no tensionó al sistema educativo regular ni promovió ajustes estructurales significativos, sino que fortaleció las escuelas especiales y mantuvo un enfoque centrado en la integración, sin avanzar hacia un modelo inclusivo real (Ramos, 2013). Esta combinación de políticas contradictorias, sumada a un sistema educativo basado en la competencia y los resultados estandarizados, ha generado un contexto poco favorable para la inclusión efectiva, donde quienes impulsan proyectos inclusivos aún “navegan contra la corriente” (Ramos, 2013, p. 43).

Desde una mirada regional, Meléndez-Rodríguez (2020) ofrece una revisión crítica del rol de la educación especial en Iberoamérica, destacando que su definición habitual se basa en su diferencia con la educación regular, como una “educación que se inventó para aquellos que, por diversas razones, era necesario separar de la educación ordinaria” (p. 328). Este enfoque, que la presenta como un conjunto de apoyos y servicios más que como una disciplina, ha llevado a una comprensión reducida del rol del educador especial, limitándolo a un mero ejecutor técnico de adaptaciones. No obstante, la autora cuestiona esta visión simplista al destacar que los profesionales de la educación especial asumen múltiples tareas complejas, desde diagnósticos y trabajo comunitario, hasta investigación y participación política, lo que “trasciende significativamente la idea de lo que hace un manejador de apoyos específicos” (p. 328).

Siguiendo a Meléndez-Rodríguez (2020), en estos contextos se debate constantemente si los apoyos deben seguir siendo provistos por educadores especiales o si debieran ser asumidos por

docentes regulares desde un enfoque inclusivo, lo que plantea interrogantes clave sobre la formación docente, el perfil profesional y la sostenibilidad de los servicios especializados. Si bien la autora no especifica en un tipo particular de discapacidad, esta discusión es pertinente en el caso de estudiantes con discapacidad visual, quienes requieren apoyos específicos que, si no son garantizados en contextos regulares, pueden convertir la inclusión en una experiencia excluyente (Meléndez-Rodríguez, 2020).

Junto con estas discusiones sobre inclusión, apoyos y barreras, en los últimos años las trayectorias y transiciones educativas han adquirido mayor relevancia como dimensión de análisis para comprender la continuidad de los recorridos escolares y las condiciones que favorecen la participación, el aprendizaje y la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo. Esta preocupación se expresa, por ejemplo, en la elaboración de orientaciones específicas para el acompañamiento de transiciones que presentan mayores desafíos, como ocurre en el paso desde la educación parvularia hacia la educación básica (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024). Aunque dichas orientaciones corresponden a un nivel educativo distinto, resultan relevantes en tanto muestran que ciertas transiciones, por su complejidad, requieren apoyos institucionales y pedagógicos planificados. En ese sentido, la transición desde escuelas especiales hacia escuelas regulares en estudiantes con discapacidad visual puede considerarse un proceso que demanda atención específica, dadas las particularidades de los contextos educativos involucrados y de los apoyos requeridos.

En conjunto, la literatura revisada permite advertir que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en contextos escolares continúa enfrentando importantes desafíos pedagógicos, institucionales y de accesibilidad. Asimismo, muestra tensiones en torno a la disponibilidad de apoyos específicos, la preparación de los establecimientos regulares y el lugar que ocupan los profesionales especializados dentro de los procesos de inclusión. A partir de las fuentes revisadas, no se observan estudios centrados específicamente en las estrategias pedagógicas implementadas por educadores diferenciales ni en las barreras y facilitadores que estos perciben en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia escuelas regulares. En ese vacío se sitúa la presente investigación.

1.2. Antecedentes

En Chile, la noción de persona con discapacidad se encuentra definida en la Ley N° 20422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social. La cual señala que:

Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Art. 5, 2010).

Desde este marco legal, la importancia de garantizar la participación plena de estudiantes con discapacidad se refleja también en la Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia (ENDIDE, 2022). Según los resultados de su estudio respecto a la prevalencia de la discapacidad en niños, niñas y adolescentes (NNA), un 14.7% de niños, niñas y adolescentes (NNA) de entre 2 y 17 años en el país experimenta algún grado de discapacidad, de los cuales un 4.1% presenta ceguera o baja visión, lo que equivale a un total aproximado de 24096 NNA con discapacidad visual. Estas cifras evidencian no solo la necesidad de implementar políticas que aseguren su acceso al sistema educativo, sino también de garantizar condiciones de calidad, permanencia y egreso oportuno, promoviendo aprendizajes que permitan a esta población desarrollarse plenamente e insertarse de manera adecuada en la sociedad.

En nuestro país, las políticas de inclusión han avanzado de manera progresiva mediante diversas leyes y normativas, aun así la inclusión educativa siempre ha estado caracterizada por basarse en la clasificación y diagnóstico, de esta forma se aborda la inclusión escolar desde la modalidad de Educación Especial o Diferencial, que como plantea la Ley General de Educación (2009) se despliega transversalmente en los diferentes niveles y proporciona servicios y recursos necesarios tanto en establecimientos de educación regular, como en establecimientos de educación especial, estableciéndose como una parte integral del sistema educativo.

El Decreto N°170 (2010) define a estudiantes con discapacidad visual como estudiantes con una Necesidad Educativa Especial de carácter Permanente (NEEP), lo cual les permite ser

beneficiarias y beneficiarios de estos servicios y recursos tanto en escuelas especiales para estudiantes con discapacidad visual, como en escuelas regulares dentro de Programas de Integración Escolar (PIE). Por su parte, esto se complementa con el Decreto N°83 (2015), que promueve la diversificación de la enseñanza, proponiendo orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales son modificaciones que se realizan a los elementos del currículo para dar respuesta a las NEE de las y los estudiantes.

En relación con este cambio, se señala que, una vez que entra en vigencia en el nivel correspondiente, el Decreto N°83 “deroga los decretos por déficit N°89/90; 637/94; 86/90; 87/90, excepto en el ciclo o nivel de formación laboral en que continuarán vigentes hasta la aprobación de los criterios y orientaciones de adecuación curricular para Educación Media (Art.5)” (Ministerio de Educación, 2017). En este sentido, este cambio normativo permite contextualizar el tránsito desde un modelo regido por decretos específicos por discapacidad, como el Decreto N°87 de 1990 en el caso de estudiantes con discapacidad visual, hacia otro en que estos estudiantes acceden al currículum nacional, relevando la diversificación de la enseñanza y las adecuaciones necesarias en coherencia con los principios del Decreto N°83, que se basa en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Estas normativas han permitido que la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad visual pueda desarrollarse tanto en establecimientos de educación especial como en escuelas regulares, principalmente en los niveles de educación parvularia y básica, facilitando así su tránsito entre ambas modalidades. No obstante, en las escuelas especiales sólo abordan hasta octavo año básico, lo que implica que, para cursar la enseñanza media, estos estudiantes deben necesariamente integrarse a establecimientos regulares, con o sin Programa de Integración Escolar (PIE).

En relación con la oferta educativa disponible, el Directorio de Escuelas Hospitalarias y Escuelas Especiales de la página de Educación Especial del Ministerio de Educación (2021) enlaza una base en la que se registran diez escuelas asociadas a discapacidad visual a nivel nacional. De acuerdo con dicha base, tres de estos establecimientos se ubican en la Región

Metropolitana: Escuela de Educación Diferencial Hellen Keller, Escuela Hogar de Ciegos Santa Lucía y Escuela Especial Particular Jan Van Dijk.

Por su parte, el Directorio de Establecimientos PIE del Ministerio de Educación (2024) registra 1260 establecimientos de educación regular con Programa de Integración Escolar en la Región Metropolitana. De ese total, 132 establecimientos registran estudiantes con baja visión y 23 registran estudiantes con ceguera. Asimismo, dentro de los 1260 establecimientos, 200 corresponden a liceos, es decir, a establecimientos de enseñanza media. En estos liceos, 33 registran estudiantes con baja visión y 7 registran estudiantes con ceguera.

Estos antecedentes resultan especialmente relevantes, ya que permiten advertir no solo que en la región existe una oferta significativamente mayor de establecimientos regulares con PIE que de escuelas especiales vinculadas a discapacidad visual, sino también que ya existe presencia de estudiantes con discapacidad visual en trayectorias desarrolladas en contextos regulares, incluyendo la enseñanza media. En ese sentido, la transición desde escuelas especiales hacia liceos regulares no aparece como una posibilidad meramente teórica, sino como una trayectoria que ya está ocurriendo en el sistema educativo y que, por lo mismo, requiere ser comprendida en sus condiciones concretas de acceso, permanencia y acompañamiento.

En este escenario, resulta relevante considerar que, en la práctica, la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad visual ha encontrado crecientes posibilidades de continuidad en establecimientos de educación regular que cuentan con apoyos especializados. Ello se enmarca en un sistema que contempla tanto escuelas especiales como establecimientos regulares con Programa de Integración Escolar (PIE) como vías de respuesta educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales. En este contexto, el crecimiento de la matrícula en PIE y su presencia en enseñanza media regular permiten advertir que hoy existe una mayor participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en trayectorias escolares desarrolladas en contextos regulares. López et al. (2023) destacan el avance que ha significado el aumento en la matrícula de estudiantes con NEE en escuelas regulares a través del Programa de Integración Escolar (PIE). En particular, señalan que “En 2013, existía un total de 222.328 estudiantes beneficiarios del PIE, cantidad que aumentó a 329.019 estudiantes en el año 2020, lo que significó un crecimiento del 48% en la matrícula de estudiantes integrados en este período”

(López et al., 2023, p. 5). En la misma línea, la tabla “Matrícula de estudiantes beneficiarios del PIE según categoría de diagnóstico en el período 2013-2020” muestra que, en la categoría de ceguera, la matrícula pasó de 117 estudiantes en 2013 a 9351 en 2020, mientras que en baja visión pasó de 406 a 585 en el mismo período (López et al., 2023). Complementariamente, en 2023, el PIE registró 473.006 estudiantes, equivalentes al 14,6% de la matrícula de establecimientos con aporte estatal, y la enseñanza media HC regular concentró 63.648 estudiantes integrados/as, correspondiente al 13,5% de la matrícula PIE (Centro de Estudios Mineduc [CEM], 2024).

En el caso de la discapacidad visual, esta tendencia adquiere particular relevancia, ya que las orientaciones ministeriales enfatizan que las y los estudiantes deben participar del programa de estudio regular con las adecuaciones que aseguren su acceso y participación, requiriendo principalmente ajustes de acceso a la información, sin modificar los objetivos de aprendizaje. Entre estos apoyos se consideran sistemas alternativos de lectoescritura, ayudas ópticas, recursos técnicos y apoyos para la orientación y movilidad. Desde el propio marco de adecuaciones curriculares, además, se establece que deben priorizarse en primera instancia las adecuaciones curriculares de acceso (Ministerio de Educación, 2026).

Por otra parte, como una forma de garantizar el acceso a los diferentes establecimientos educacionales, la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015), que regula los procesos de admisión de las y los estudiantes, busca eliminar la segregación y selección en estos procesos, por lo que estudiantes con discapacidad visual podrían ingresar a cualquier establecimiento de educación regular. En este contexto, los establecimientos están obligados a garantizar el derecho a la educación de estas y estos estudiantes. Sin embargo, existe una disparidad significativa en la aplicación de esta ley en los diferentes niveles educacionales.

Aunque estos marcos normativos han favorecido el aumento progresivo de estudiantes con NEE en establecimientos regulares, el sistema educativo chileno no cuenta con lineamientos claros ni orientaciones específicas que aborden el proceso de transición desde una escuela especial a una regular (López, González y Donoso, 2023). En este escenario, resulta relevante analizar la situación actual respecto de las estrategias disponibles para acompañar las

transiciones educativas de estudiantes con discapacidad visual que pasan desde escuelas especiales hacia establecimientos de educación regular.

Aunque existen documentos recientes orientados a fortalecer los procesos de transición educativa, como las Orientaciones para transiciones educativas en Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024), estos se enfocan exclusivamente en el nivel inicial y no abordan las particularidades de la discapacidad visual ni las transiciones desde escuelas especiales. En dicho documento se define la Estrategia de Transición Educativa como un conjunto de acciones que busca asegurar continuidad, coherencia y progresión en los ciclos educativos, destacando la necesidad de contextualizar dichas estrategias y fomentar la participación activa de niñas y niños (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024). El documento también señala que estas estrategias deben elaborarse con base en principios fundamentales como la flexibilidad, integralidad, participación y contextualización (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024). Aunque se advierte que su implementación se limita a la articulación entre educación parvularia y primer ciclo básico, este documento permite relevar principios que podrían resultar pertinentes para otras transiciones escolares. En particular, resulta relevante considerar su aporte para aquellos procesos que implican el paso desde establecimientos de educación especial hacia establecimientos de educación regular, los cuales no son abordados de manera específica en estas orientaciones. En este sentido, cobra importancia reflexionar sobre la posibilidad de extender estos principios a transiciones entre distintos niveles, contextos y modalidades educativas.

En los últimos años, además, se han observado transformaciones institucionales que refuerzan la relevancia de problematizar estas transiciones. Un ejemplo de ello es el caso de Fundación Luz, donde el Colegio Santa Lucía, primer colegio para estudiantes ciegos en Chile y reconocido por la propia institución como un referente histórico en educación para personas con discapacidad visual, cerró su ciclo, dando paso a una nueva etapa centrada en el acompañamiento a través del Centro para la Discapacidad Visual. Este tipo de procesos pone de relieve la necesidad de contar con orientaciones pedagógicas que permitan resguardar la continuidad de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad visual cuando deben integrarse a establecimientos regulares (Fundación Luz, 2025).

En consecuencia, se observa una falta de articulación entre las orientaciones generales del sistema y las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual que enfrentan transiciones complejas. Asimismo, los antecedentes revisados permiten advertir que, mientras aumentan las posibilidades de escolarización en contextos regulares y se amplía la presencia de estudiantes con discapacidad visual en establecimientos con PIE, persiste la ausencia de lineamientos específicos para acompañar el tránsito desde escuelas especiales hacia escuelas regulares. Este escenario permite situar el problema de investigación en un contexto donde la transición educativa aparece como una realidad cada vez más presente, pero aun escasamente orientada desde el sistema.

1.3. Pregunta de Investigación

Las investigaciones y estudios revisados evidencian que, si bien ha existido un aumento en la escolarización de estudiantes con discapacidad visual en escuelas regulares a través del Programa de Integración Escolar (PIE), persisten desafíos relevantes en el acompañamiento pedagógico de las transiciones desde escuelas especiales hacia establecimientos regulares. En particular, se observan tensiones asociadas a la disponibilidad de apoyos específicos, la preparación de los establecimientos receptores y la ausencia de orientaciones claras para acompañar estos procesos, lo que puede repercutir en la continuidad de las trayectorias educativas.

Dado lo anterior, la pregunta de investigación es:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas y los factores que educadores diferenciales perciben como barreras o facilitadores durante el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia establecimientos regulares en la Región Metropolitana?

Esta pregunta busca comprender, desde la experiencia de educadores diferenciales, cómo se acompañan estos procesos de transición y qué elementos inciden en su desarrollo, con el fin de aportar conocimiento situado sobre un fenómeno escasamente abordado de manera específica en la literatura revisada.

1.4. Objetivos de Investigación

1.4.1. Objetivo general.

Analizar las experiencias de educadores diferenciales respecto de las estrategias pedagógicas implementadas y de los factores que perciben como barreras o facilitadores en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia establecimientos regulares en la Región Metropolitana.

1.4.2. Objetivos específicos.

- 1) Explorar las experiencias de educadores diferenciales respecto del acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición desde escuelas especiales hacia establecimientos regulares.
- 2) Identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por educadores diferenciales para acompañar estos procesos de transición.
- 3) Reconocer las barreras y facilitadores que, desde la experiencia de educadores diferenciales, inciden en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante dichos procesos.

1.5. Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad de profundizar en un ámbito que, aun cuando se vuelve cada vez más relevante en el contexto de la inclusión educativa, continúa escasamente abordado de manera específica: el acompañamiento pedagógico de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia establecimientos regulares. Tal como muestran los antecedentes y la literatura revisada, en Chile han aumentado las posibilidades de escolarización de estudiantes con discapacidad visual en contextos regulares, especialmente a través del Programa de Integración Escolar (PIE), y esta presencia se observa también en establecimientos de enseñanza media. Sin embargo, este avance no ha ido necesariamente acompañado de lineamientos específicos ni de orientaciones suficientemente claras para apoyar estas transiciones, particularmente cuando implican el paso desde contextos altamente especializados hacia entornos regulares.

La relevancia de esta memoria radica, por tanto, en la necesidad de comprender cómo se acompañan estos procesos desde la experiencia de educadores diferenciales, identificando las estrategias pedagógicas que se implementan, así como las barreras y facilitadores que inciden en su desarrollo. Más que asumir la transición como un trámite administrativo, esta investigación la reconoce como un proceso que puede comprometer la continuidad de las trayectorias educativas cuando no existen apoyos pertinentes, condiciones institucionales adecuadas o preparación suficiente en los establecimientos receptores.

En este sentido, la investigación busca aportar insumos que contribuyan a la reflexión pedagógica y al fortalecimiento de las prácticas de acompañamiento en contextos de inclusión. Su aporte se vincula con la posibilidad de visibilizar elementos relevantes para la labor docente y para los equipos educativos que reciben a estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición, así como con la generación de conocimiento situado sobre un fenómeno todavía poco explorado en el campo de la educación diferencial.

De este modo, la memoria presenta relevancia social, al contribuir a la reflexión sobre condiciones que favorezcan trayectorias educativas más continuas, pertinentes e inclusivas para estudiantes con discapacidad visual; relevancia académica, al abordar un ámbito aún poco explorado dentro de la educación diferencial; y relevancia profesional, al constituirse como un aporte para docentes y equipos interdisciplinarios que acompañan procesos de inclusión y transición en distintos contextos educativos.

1.6. Viabilidad

La presente investigación se considera viable debido al acceso de las investigadoras al campo de estudio, a partir de su participación en diversos contextos pedagógicos vinculados al trabajo con estudiantes con discapacidad visual y de su vinculación con redes de profesionales que han participado en procesos de transición educativa. Esta condición facilita la identificación de informantes clave y la coordinación necesaria para llevar a cabo el proceso de recolección de información.

Asimismo, la metodología seleccionada resulta factible para el desarrollo del estudio, puesto que contempla la realización de entrevistas semiestructuradas a profesionales con

especialidad o experticia en discapacidad visual, lo que permite acceder en profundidad a sus experiencias y orientaciones pedagógicas sin requerir una muestra amplia.

En este sentido, considerando las condiciones de acceso al campo, la pertinencia del instrumento de recolección de información, la disponibilidad para coordinar la participación de las informantes y los plazos establecidos para la realización de la memoria, se estima que la investigación es factible de ejecutar y no presenta obstáculos significativos para su desarrollo.

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1. Trayectorias Educativas y Transiciones Educativas

2.1.1. Trayectoria educativa como recorrido formativo.

La trayectoria educativa puede comprenderse como el recorrido que una persona desarrolla a lo largo de su experiencia formativa. Sin embargo, esta no debiese entenderse únicamente como el tránsito formal por niveles o cursos dentro del sistema escolar, sino como un proceso más amplio y complejo, en el que intervienen experiencias, condiciones y contextos que configuran de manera particular la relación de cada estudiante con la escolaridad.

En esta línea:

Las trayectorias educativas se conciben como los recorridos que una persona realiza para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes a lo largo de la vida, y que le permiten el desarrollo pleno de sus potencialidades y tener calidad de vida en lo personal, lo social y lo productivo. (Ministerio de Educación Nacional, 2022b, p. 12)

Esta definición permite comprender la trayectoria educativa como un proceso continuo de formación, que no se restringe a la permanencia en un determinado nivel escolar, sino que se vincula con el desarrollo integral de la persona y con las distintas experiencias que atraviesan su vida educativa.

Al hablar de trayectorias como recorridos formativos, se reconoce que el aprendizaje no es una secuencia lineal confinada al aula, sino un proceso biográfico, social, histórico y político que abarca múltiples locus de conocimiento y experiencias vitales. Desde esta perspectiva, la trayectoria no solo remite al paso por instituciones educativas, sino también al modo en que las experiencias sociales, históricas y personales inciden en la construcción del recorrido formativo de cada estudiante.

En concordancia con lo anterior, la trayectoria escolar puede entenderse como una categoría que visibiliza la diversidad de recorridos que los sujetos construyen en su paso por el sistema educativo, reconociendo que dichos recorridos no siempre se ajustan a una secuencia lineal o esperada (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

[DINIECE] & UNICEF, 2004). Esta mirada resulta especialmente relevante, ya que permite reconocer que la experiencia escolar no se desarrolla de forma idéntica para todos los sujetos, sino que adopta configuraciones diversas según las condiciones en que esta se produce.

Junto con ello, comprender estos recorridos implica considerar la interacción entre las condiciones materiales de vida de los estudiantes, los determinantes institucionales de su experiencia escolar y las estrategias individuales que despliegan en dicho proceso (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE] & UNICEF, 2004). De este modo, la trayectoria educativa se configura a partir de la relación entre factores sociales, institucionales e individuales, lo que permite entenderla como una construcción situada y dinámica, más que como un simple avance cronológico dentro del sistema escolar.

Desde esta perspectiva, la noción de trayectoria educativa constituye una categoría pertinente para la presente investigación, ya que permite comprender que la escolaridad de estudiantes con discapacidad visual no puede analizarse únicamente desde su tránsito formal por distintos establecimientos, sino desde el conjunto de experiencias, apoyos, condiciones institucionales y contextos que configuran su recorrido formativo. Esta comprensión resulta especialmente relevante al abordar procesos de transición desde establecimientos de educación especial hacia establecimientos de educación regular, en tanto dichos procesos forman parte de una trayectoria más amplia, marcada por condiciones previas y por experiencias educativas singulares.

2.1.2. Trayectorias teóricas y trayectorias reales.

La comprensión de las trayectorias educativas exige distinguir entre aquellos recorridos que el sistema escolar proyecta para los estudiantes y aquellos que efectivamente se producen en la experiencia concreta. En este sentido, Terigi (2009) plantea que las trayectorias teóricas corresponden a recorridos organizados según una progresión lineal prevista por el sistema educativo, estructurada a partir de la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Esta lógica supone un tránsito continuo y regular de los sujetos por el sistema escolar, ajustado a los tiempos y secuencias definidos institucionalmente. En esta misma línea, “Estas expectativas señalan la trayectoria escolar teórica, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema

educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada” (Directores que Hacen Escuela, 2015, p. 2).

Sin embargo, los recorridos efectivos de los estudiantes no siempre se ajustan a esa progresión esperada. Briscioli (2017) señala que las trayectorias reales corresponden a los recorridos efectivos que realizan los sujetos, los cuales suelen caracterizarse por discontinuidades, no linealidad e interrupciones, manifestándose en fenómenos como la repitencia, las inasistencias prolongadas, la sobreedad o el abandono temporal. De este modo, la experiencia escolar real da cuenta de un desacople entre la lógica formal del sistema educativo y las formas concretas en que se construyen las trayectorias.

En esta línea, las diferencias entre trayectorias teóricas y trayectorias reales no implican necesariamente un fracaso en el recorrido escolar, sino que dan cuenta de la incidencia de distintas condiciones socioeducativas en la experiencia educativa de los sujetos (Directores que Hacen Escuela, 2015). Esta precisión resulta relevante, ya que permite desplazar una mirada centrada en el déficit o en el incumplimiento de una secuencia esperada, para comprender las trayectorias reales como expresiones concretas de contextos y condiciones diversas.

Esta distinción permite advertir que la trayectoria educativa no puede comprenderse únicamente desde la lógica formal del sistema escolar, sino desde las condiciones reales en que los estudiantes construyen su experiencia educativa. En el caso de la presente investigación, ello resulta especialmente relevante, ya que permite comprender que la trayectoria de estudiantes con discapacidad visual no necesariamente responde a una secuencia homogénea o ideal, sino que puede verse configurada por distintos apoyos, condiciones institucionales y experiencias previas.

Desde esta perspectiva, la transición desde establecimientos de educación especial hacia establecimientos de educación regular puede entenderse como un momento particularmente significativo dentro de trayectorias reales que no siempre coinciden con lo esperado por el sistema, sino que se desarrollan en función de contextos concretos y de las posibilidades efectivas de continuidad educativa.

2.1.3. La transición educativa como hito dentro de la trayectoria.

Si en los subapartados anteriores se ha comprendido la trayectoria educativa como un recorrido formativo amplio y no necesariamente lineal, resulta necesario reconocer que dentro de dicho recorrido se producen momentos de cambio que modifican de manera importante la experiencia escolar de los estudiantes. En este sentido, “Las Transiciones Educativas son entendidas como hitos que ocurren durante las trayectorias educativas y que implican cambios importantes entre los distintos niveles” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024b, p. 3). Desde esta perspectiva, la transición no constituye un hecho aislado ni externo a la trayectoria, sino un momento que forma parte de ella y que puede incidir significativamente en su continuidad.

En esta misma línea, el tránsito escolar puede referirse a distintos momentos de la vida educativa, tales como el ingreso a la escuela, el cambio entre niveles, el paso de la educación primaria a la secundaria o incluso el ingreso al mundo laboral (European Commission, 2020). Esta amplitud permite comprender que las transiciones no se restringen al cambio de curso o nivel, sino que abarcan distintos desplazamientos dentro de la experiencia educativa, los cuales exigen nuevas formas de adaptación y reorganización.

A su vez, la transición supone un proceso de ajuste frente a nuevas condiciones escolares y sociales. En este sentido, “Es un momento de adaptación a nuevos entornos y personas, de adquirir nuevos conocimientos y de aprender diferentes rutinas. En este caso, involucra el entorno escolar, pero también incluye cambios sociales que ocurren al mismo tiempo” (European Commission, 2020, p. 18). Así, la transición educativa no solo compromete aspectos administrativos o estructurales del sistema escolar, sino también dimensiones relacionales, sociales y subjetivas que inciden en la experiencia de quienes la atraviesan.

Esta complejidad se profundiza al considerar que las transiciones involucran discontinuidades respecto de la experiencia previa. En este sentido, “Estas transiciones son complejas porque proponen un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado” (Blesio et al., 2019, p. 13). En consecuencia, la transición puede ser entendida como un proceso que no solo marca el cierre de una etapa, sino también la

necesidad de reorganizar prácticas, vínculos y formas de participación en un nuevo contexto educativo.

Desde esta perspectiva, la transición educativa no puede entenderse únicamente como un cambio de etapa o de espacio escolar, sino como un proceso que incide en la continuidad de la trayectoria y en las formas de participación de quienes la experimentan. Esta comprensión permite aproximarse a las transiciones escolares como procesos complejos, atravesados por ajustes, discontinuidades y nuevas exigencias.

2.1.4. La transición como proceso y no como evento administrativo.

Si bien las transiciones educativas suelen visibilizarse a partir del cambio de nivel, curso o establecimiento, reducirlas a ese momento formal resulta insuficiente para comprender su complejidad. En este sentido, “Las transiciones son momentos de cambio en los que se experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 17-18). Desde esta perspectiva, la transición no puede entenderse únicamente como un traslado o una modificación administrativa, sino como una experiencia que compromete dimensiones pedagógicas, relacionales y subjetivas.

En concordancia con ello, las transiciones efectivas requieren preparación, acompañamiento y seguimiento, de manera de favorecer la adaptación escolar y disminuir aquellas dificultades que puedan afectar a los estudiantes. En esta línea, Rodríguez-Noriega et al. (2023, como se citó en Idme-Apaza et al., 2025) plantean que las estrategias de acompañamiento deben orientarse precisamente al aseguramiento de dicha adaptación, lo que exige coordinaciones funcionales tanto dentro como fuera de la institución educativa. De este modo, la transición aparece como un proceso que debe ser anticipado y sostenido, más que como un simple cambio consumado una vez que el estudiante ingresa a un nuevo espacio escolar.

Asimismo, comprender la transición como proceso supone atender a las condiciones de continuidad entre las distintas experiencias educativas. En este sentido, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2024b) señala que ello requiere un trabajo de reflexión por parte de las comunidades educativas orientado a potenciar la continuidad y articulación entre espacios y

niveles, con el fin de asegurar continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de las trayectorias educativas. Esta mirada permite reconocer que las transiciones no solo deben ser acompañadas, sino también articuladas pedagógicamente, de modo que el cambio entre un contexto y otro no implique una ruptura en la experiencia formativa del estudiante.

Junto con ello, la transición tampoco puede asumirse como una responsabilidad exclusiva del estudiante o de un solo actor del sistema escolar. Por el contrario:

La planificación de la transición no se puede asumir como una acción aislada, cuya responsabilidad se limita a los docentes, sino que demanda la movilización de todo el recurso humano disponible, incluyendo claramente a los directivos, a profesionales asistentes de la educación, asistentes de educación, a las familias y a representantes del tejido sectorial. (Ministerio de Educación, 2013, p. 46).

Así, comprender la transición como proceso implica reconocer su carácter colectivo e institucional, en tanto su desarrollo depende de acciones coordinadas entre distintos actores y niveles de responsabilidad.

Desde esta perspectiva, entender la transición como proceso y no como evento administrativo permite aproximarse a ella como una experiencia compleja que requiere anticipación, articulación, acompañamiento y continuidad. Esta comprensión resulta fundamental para analizar aquellos tránsitos escolares que involucran el paso hacia nuevos contextos educativos, en los cuales no solo cambian las condiciones formales de escolarización, sino también las formas de participación, relación y acceso a la experiencia educativa.

2.1.5. Dimensión socioemocional y relacional de las transiciones educativas.

Las transiciones educativas no sólo implican cambios en la organización escolar o en las condiciones pedagógicas de la experiencia educativa, sino también transformaciones en la dimensión socioemocional y relacional de quienes las atraviesan. En este sentido, los procesos de transición comprometen la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos, se vinculan con otros y enfrentan las exigencias de un nuevo contexto.

En esta línea:

Las transiciones son momentos de cambio en los que se experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así de manera significativa en su desarrollo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, pp. 17-18).

Esta perspectiva permite comprender que la transición no sólo modifica las condiciones externas de la escolaridad, sino también la manera en que los sujetos construyen su lugar dentro del nuevo espacio educativo.

En concordancia con lo anterior, Gimeno Sacristán (1997) plantea que la transición constituye una experiencia personal y social no neutra, en la que se alteran los referentes del entorno, la subjetividad de quien la vive y el papel que desempeña en relación con los demás. Desde esta mirada, los procesos de transición pueden ser entendidos como momentos de reconfiguración identitaria, en los que el estudiante debe reorganizar su experiencia y redefinir su posición dentro de un nuevo escenario escolar.

A ello se suma que las transiciones se encuentran atravesadas por emociones, preocupaciones e inseguridades asociadas al cambio. En este sentido, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2024a) señala que el componente emocional de las transiciones educativas refiere a los sentimientos, emociones y preocupaciones que experimentan los estudiantes durante estos momentos, cuya intensidad y duración puede variar según cada sujeto. En esta misma línea, “Una vez más, el lenguaje de las emociones (rico en la descripción precisa de lo que se siente ante lo desconocido) aflora [...] cuando estos actores hablan de lo que sienten y quieren, de lo que no saben, de lo que les da miedo o genera inseguridad” (Blesio et al., 2019, p. 41). De este modo, la transición puede vivirse también como un momento de incertidumbre frente a lo desconocido, lo que refuerza la necesidad de acompañamiento durante estos procesos.

Junto con ello, la dimensión relacional de las transiciones también resulta central, ya que el ingreso a un nuevo contexto educativo implica reconstruir vínculos, generar nuevas formas de pertenencia y reconfigurar la relación con pares y adultos significativos. En este sentido, Castro Pérez et al. (2011) sostienen que el apoyo y la aprobación de padres, profesores y compañeros resultan fundamentales para que los estudiantes logren consolidar su posición en el

nuevo grupo académico y fortalezcan la percepción que tienen de sí mismos. Así, la transición no sólo pone en juego procesos de adaptación individual, sino también las posibilidades de integración social y de construcción de vínculos significativos en el nuevo espacio escolar.

Desde esta perspectiva, la dimensión socioemocional y relacional de las transiciones educativas permite comprender que estos procesos no pueden abordarse únicamente desde criterios organizativos o curriculares, sino también desde las experiencias subjetivas y vinculares que configuran la manera en que los estudiantes viven el cambio. Esta comprensión resulta especialmente relevante para aproximarse a las transiciones escolares como experiencias complejas, en las que la continuidad de la trayectoria también depende de las condiciones emocionales y relacionales en que ésta se desarrolla.

2.1.6. Articulación educativa y acompañamiento de las transiciones.

Si la transición educativa ha sido comprendida como un proceso complejo y no como un simple cambio administrativo, entonces resulta necesario abordar las condiciones que permiten sostenerla pedagógica e institucionalmente. En este marco, la articulación educativa emerge como una dimensión central, en tanto permite vincular experiencias, actores y niveles con el propósito de resguardar la continuidad de la trayectoria escolar. En este sentido, “La articulación en el contexto educativo es un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de los niños entre los distintos niveles educativos” (Tolima, 2015, como se citó en Ministerio de Educación de la República Dominicana, s. f., p. 11).

Desde esta perspectiva, la articulación no se limita a conectar administrativamente un nivel con otro, sino que supone generar condiciones que hagan posible una experiencia formativa continua y coherente. En esta línea, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2024b) plantea que resulta clave que las comunidades educativas reflexionen e implementen prácticas de articulación permanentes entre distintos niveles, favoreciendo contextos que acojan y acompañen a los estudiantes. De este modo, la articulación puede entenderse como una condición para resguardar la continuidad pedagógica y para evitar que la transición implique una ruptura abrupta en la experiencia escolar.

A su vez, la articulación cobra sentido en la medida en que organiza y da coherencia a las acciones que se despliegan en torno a la transición. En este sentido, “Muchas de las acciones que se lideran desde las diversas instancias y actores, favorecen una transición educativa armónica, solo que a veces no se han configurado en un plan o programa institucional que las articule y les otorgue sentido” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 21). Esta idea permite comprender que no basta con realizar acciones aisladas de apoyo, sino que estas deben ser integradas en una lógica compartida que oriente y sostenga el proceso de transición.

Junto con ello, la articulación involucra necesariamente la coordinación entre distintos actores del sistema educativo. En esta línea, “El trabajo conjunto, coordinado y simultáneo de todos los actores involucrados en la atención educativa es requisito fundamental para favorecer las transiciones de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 22). Así, la articulación no recae exclusivamente en un docente o en el estudiante que transita, sino que requiere una acción coordinada entre equipos pedagógicos, directivos, profesionales de apoyo, familias e instituciones.

En concordancia con lo anterior, el acompañamiento de las transiciones demanda planificación e intencionalidad. Azorín Abellán (2019) sostiene que las transiciones deben sustentarse en estrategias planificadas que involucren el hogar, los profesionales y el centro educativo, de modo de garantizar la continuidad y una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado. Esta mirada refuerza la idea de que acompañar una transición no implica solo responder a las dificultades cuando estas aparecen, sino anticiparse a ellas mediante acciones pedagógicas e institucionales organizadas.

Asimismo, una articulación efectiva requiere mecanismos de traspaso de información que permitan conocer las fortalezas, intereses y necesidades de los estudiantes. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2017) propone el uso de informes, carpetas, portafolios u otras estrategias de documentación, así como reuniones entre equipos de distintos grados o niveles para compartir información relevante sobre los estudiantes. Este tipo de acciones resulta especialmente importante, ya que favorece la continuidad de los apoyos y permite que el nuevo contexto educativo cuente con antecedentes significativos para acompañar de mejor manera el proceso de transición.

Finalmente, la articulación también exige seguimiento. En este sentido, “Dar seguimiento a cualquier proceso educativo nos permite conocer y registrar informaciones de gran importancia acerca de los estudiantes (...) esto nos ayuda a implementar estrategias de apoyo de intervención que favorezcan una buena transición y articulación” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, s. f., p. 44). Desde esta perspectiva, la transición no concluye en el momento en que el estudiante accede a un nuevo nivel o establecimiento, sino que requiere monitoreo y ajuste, de modo que la continuidad de la trayectoria pueda sostenerse efectivamente en el tiempo.

Así, la articulación educativa y el acompañamiento de las transiciones pueden entenderse como procesos complementarios que permiten resguardar la continuidad, coherencia y sostenimiento de la experiencia escolar. Esta comprensión resulta particularmente relevante para aproximarse a aquellas transiciones que implican el paso hacia contextos educativos distintos, en los que la coordinación entre actores, la planificación de apoyos y el seguimiento del proceso se vuelven condiciones especialmente necesarias.

2.2. Educación Especial, Inclusión Educativa y Tensiones del Sistema Escolar

2.2.1. Educación especial e inclusión: relaciones y tensiones conceptuales.

La comprensión de la relación entre educación especial e inclusión educativa exige partir por una delimitación conceptual de ambos términos, ya que, si bien suelen aparecer vinculados dentro del debate educativo contemporáneo, no remiten necesariamente a lo mismo ni se inscriben en una misma lógica de acción pedagógica. En el caso chileno, la educación especial es definida normativamente como una modalidad del sistema educativo, lo que permite situarla dentro de una estructura institucional específica y no únicamente como un conjunto de prácticas aisladas.

En este sentido:

La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de

servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales (Ley 20370, 2009, Art. 23).

Desde esta perspectiva, la educación especial no se restringe a la existencia de establecimientos diferenciados, sino que comprende un campo de apoyos, recursos y saberes especializados que puede desplegarse en distintos espacios del sistema escolar. En esta misma línea, Gutiérrez-Saldivia (2020) sostiene que en Chile la educación especial es entendida precisamente como una modalidad transversal, lo que refuerza su carácter articulado con diversos niveles y contextos educativos.

Por su parte, la inclusión educativa se comprende como un proceso permanente orientado a reconocer, valorar y responder de manera pertinente a la diversidad presente en las trayectorias educativas. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2022a) plantea que la inclusión y la equidad en la educación suponen una respuesta continua a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de todas las personas, promoviendo su participación y desarrollo integral en ambientes de aprendizaje libres de discriminación y exclusión. Esta definición permite comprender la inclusión no solo como acceso al sistema escolar, sino como un principio orientador de las condiciones en que dicho acceso, participación y aprendizaje deben producirse.

Ahora bien, entre ambos conceptos existen relaciones, pero también tensiones. Una de ellas se observa al distinguir entre integración e inclusión. En este sentido:

La integración es el mecanismo que busca realizar la inserción de las personas con NEE, creando mecanismos externos a la educación regular que reciben a los demás niños del contexto escolar. En cambio, en la inclusión, la escuela o unidades educativas se adaptan a las características individuales de los alumnos. (Molina Olavarría, 2015, p. 150).

Esta distinción resulta relevante, ya que permite advertir que no toda respuesta a la diversidad constituye necesariamente un enfoque inclusivo, especialmente cuando la adaptación recae principalmente en el estudiante y no en la transformación del contexto escolar.

A partir de ello, la relación entre educación especial e inclusión no puede entenderse de manera automática ni lineal.

La educación inclusiva no es la importación del legado de la educación especial (...) ambas constituyen regionalizaciones atravesadas por diferentes prácticas cognitivas y tradiciones discursivas. Al sobre-imponer erróneamente el rostro de lo inclusivo como extensión de lo especial se limita la comprensión del fenómeno. (Ocampo González, 2021, p. 441).

En esta línea, el autor, Carbardo et al. (2014, como se citó en Ocampo González, 2021), alude a la educación inclusiva como una “intervención contrahegemónica y transformadora en la producción de conocimiento” (p. 441). Esta postura permite problematizar la tendencia a equiparar inclusión con expansión de la educación especial, mostrando que ambos campos responden a racionalidades distintas, aunque puedan encontrarse y dialogar en determinados puntos.

Desde esta perspectiva, la educación especial y la inclusión educativa mantienen una relación compleja: por una parte, la educación especial aporta saberes, apoyos y recursos especializados que resultan relevantes para responder a determinadas necesidades educativas; por otra, la inclusión desplaza el foco hacia la transformación de los contextos educativos y hacia la responsabilidad del sistema en su conjunto. Comprender esta tensión resulta clave para la presente investigación, ya que permite situar la transición desde educación especial hacia educación regular no como el simple traslado de un estudiante entre espacios, sino como un proceso que se inscribe en debates más amplios sobre apoyos especializados, transformación escolar y condiciones reales de inclusión.

2.2.2. La educación especial como modalidad transversal del sistema educativo.

Comprender la educación especial como modalidad del sistema educativo exige distinguirla de la idea de escuela especial como único espacio en que esta se concreta. En el caso chileno, la educación especial se encuentra definida normativamente como una modalidad que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles del sistema, tanto en establecimientos de educación regular como en establecimientos de educación especial, proveyendo servicios, recursos y ayudas especializadas para atender necesidades educativas especiales (Ley 20370, 2009). Desde esta perspectiva, su carácter modal remite a una forma de

apoyo que puede desplegarse en diversos contextos de escolarización, y no exclusivamente a un tipo particular de establecimiento.

En esta línea, la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004) plantea que no es lo mismo educación especial que escuela especial, ya que la primera debe entenderse fundamentalmente como un conjunto de recursos para la educación común, con carácter transversal a las distintas etapas educativas, mientras que los profesionales especializados se definen por su rol y no por su adscripción a un tipo determinado de institución. Esta distinción resulta especialmente relevante, ya que permite comprender que la educación especial no desaparece fuera de la escuela especial, sino que puede operar también en contextos regulares mediante apoyos específicos.

Desde esta perspectiva, la modalidad se expresa a través de apoyos diversificados y organizaciones distintas, lo que permite comprender su presencia tanto en establecimientos especiales como en establecimientos regulares.

Ahora bien, entender la educación especial como modalidad no implica asumir que el sistema educativo sea, por ese solo hecho, inclusivo. Más bien, supone reconocer que el sistema dispone de una forma específica de provisión de apoyos y recursos para responder a ciertas necesidades educativas. En este marco, la normativa chilena define al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que requiere ayudas y recursos adicionales para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje (Decreto 170, 2010).

Esta lógica se expresa con claridad en el modo en que la propia normativa organiza la identificación de estudiantes y la asignación de apoyos. En este sentido, se establece en el Decreto N°170 que:

El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación. (Decreto 170, 2010, Art. 1)

De este modo, la modalidad de educación especial no solo se despliega en distintos tipos de establecimientos, sino que también opera mediante una lógica de asignación de apoyos y recursos vinculada a la identificación de necesidades educativas especiales. A su vez, en el caso de ciertas necesidades educativas especiales permanentes, la misma normativa dispone un incremento de subvención para establecimientos que atienden a estudiantes con discapacidad visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit, cuando estos requieren ser atendidos en cursos de no más de ocho estudiantes (Decreto 170, 2010). Así, la modalidad de educación especial se articula también con criterios normativos y diagnósticos que regulan la provisión de apoyos especializados, sean estos de carácter transitorio o permanente.

A la vez, la transversalidad de la modalidad exige articulación y coordinación entre actores, niveles y dispositivos institucionales. En esta línea,

La “modalidad” comprende una perspectiva de transversalidad al Sistema Educativo y, por eso, la articulación y la coordinación son requisitos centrales en su propio funcionamiento. Esta perspectiva debería analizarse desde todos los ámbitos, incluida la Educación Especial, para desarrollar trayectorias educativas integrales de alumnos con discapacidad en todo el Sistema Educativo. (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p. 13).

Así, la modalidad no refiere únicamente a la distribución de apoyos en distintos espacios, sino también a la necesidad de sostener conexiones entre ellos.

Desde esta perspectiva, resulta posible comprender que la escolaridad de estudiantes con discapacidad puede desarrollarse en establecimientos regulares, en establecimientos regulares con apoyos especializados y también en establecimientos de educación especial. Precisamente porque la educación especial se despliega en ambos tipos de establecimientos, la trayectoria educativa de estos estudiantes puede transitar entre ellos. En este sentido, la transición desde educación especial hacia educación regular no remite únicamente al cambio de colegio, sino también al paso entre contextos escolares distintos, organizados bajo lógicas pedagógicas, institucionales y de apoyo diferentes. Esta comprensión resulta central para la presente investigación, ya que permite situar dichas transiciones como parte de una trayectoria posible

dentro de una modalidad que, aun siendo transversal, se concreta de formas diversas en el sistema escolar.

2.2.3. Tensiones entre discurso inclusivo y condiciones reales de implementación.

Si bien en las últimas décadas se ha fortalecido el discurso inclusivo en el campo educativo, ello no ha implicado necesariamente una transformación equivalente en las condiciones reales de implementación. En distintos contextos, la expansión del lenguaje de la inclusión ha convivido con la persistencia de prácticas, estructuras y dinámicas escolares que continúan operando bajo lógicas excluyentes. En este sentido, Cardona Moltó, en un estudio referido a la inclusión del alumnado con discapacidad visual en la Comunidad Valenciana, plantea que perdura una separación entre el reconocimiento teórico del derecho a la inclusión y el compromiso efectivo con su puesta en práctica, de modo que el avance de los postulados inclusivos convive con la continuidad de prácticas excluyentes y segregadoras (2014). Esta observación resulta relevante porque permite advertir que la distancia entre principios inclusivos y condiciones efectivas de escolarización no es un problema meramente normativo, sino también práctico e institucional.

En el caso chileno, esta tensión se expresa de manera particularmente clara en la convivencia de marcos normativos que responden a lógicas distintas. En este sentido, Román Soto (2019) advierte que la política pública vigente difiere de la concepción de educación inclusiva, en la medida en que el Decreto N° 170 y el Decreto N° 83 intentan dialogar de manera forzosa, respondiendo a la diversidad desde conceptualizaciones que se encuentran distantes entre sí. Esta lectura permite comprender que el problema no se limita a la existencia de normativas distintas, sino a la superposición de racionalidades divergentes dentro del mismo sistema escolar. En esta misma línea:

El Decreto N°170 establece el accionar pedagógico bajo la lógica Médico-Clínica, categorizando y segregando al estudiantado a partir de su diagnóstico y déficit, mientras que el Decreto n°83 intenta dar cabida a la diversidad en el espacio didáctico desde esa segregación. Es curioso que la política pública vigente intente responder a las necesidades del estudiantado promoviendo procesos inclusivos basados en la

segregación, por cuanto se intenta valorar la diversidad sin comprenderla en su globalidad. (Román Soto, 2019, p. 26).

Esta crítica resulta especialmente significativa, ya que muestra que la tensión entre inclusión y exclusión no sólo se produce en la práctica cotidiana de las escuelas, sino también en la propia arquitectura normativa que organiza las respuestas educativas a la diversidad. De este modo, la inclusión aparece tensionada por un marco que, al mismo tiempo que busca ampliar la participación, continúa operando mediante categorías diagnósticas y lógicas de diferenciación.

Estas contradicciones también se manifiestan en la persistencia de estructuras segregadas dentro de los sistemas educativos. En este sentido, Ramos Abadie (2014) advierte que en países latinoamericanos como Chile y Argentina continúan existiendo escuelas especiales, lo que da cuenta de los desafíos aún presentes para el cumplimiento de estándares internacionales vinculados al derecho a una educación inclusiva. Así, el avance del discurso inclusivo convive con la mantención de circuitos diferenciados de escolarización, mostrando que la reorganización del sistema dista de estar plenamente resuelta.

Junto con ello, la tensión entre inclusión y prácticas heredadas de la educación especial también se expresa en los marcos desde los cuales se sigue interpretando la diferencia escolar. González-Gil (2009), retomando la síntesis de Echeita y Simón, advierte que una de las dificultades persistentes radica en que la llamada educación inclusiva, en ocasiones, se entiende como una simple actualización o modernización de la educación especial. A ello se suma la persistencia de etiquetas sobre alumnos y centros, con efectos relevantes sobre las expectativas del profesorado, de los compañeros y de las familias. Esta observación resulta especialmente significativa, ya que permite comprender que la tensión no se juega solo en el plano organizativo, sino también en las categorías y representaciones que continúan estructurando la forma en que se nombra e interpreta la diferencia en el sistema escolar.

En esta misma línea, López et al. (2023) señalan que la manera en que los Programas de Integración Escolar son financiados y organizados se asocia a un fenómeno de etiquetamiento y estigmatización de los llamados “estudiantes PIE”, lo que evidencia cómo ciertas categorías

institucionales pueden traducirse en formas de diferenciación y exclusión dentro de la vida escolar.

A estas tensiones se suma la insuficiencia de condiciones materiales, formativas e institucionales para sostener procesos inclusivos consistentes. López et al. (2023) señalan que la formación inicial y continua del profesorado y de otros profesionales de la educación en inclusión resulta insuficiente, y que no siempre se cuenta con los conocimientos, herramientas e información necesarias para implementar adecuadamente estos procesos. De este modo, la inclusión no solo enfrenta límites en el plano normativo o conceptual, sino también en las capacidades reales que poseen los establecimientos para traducirla en prácticas pedagógicas pertinentes.

En el caso de estudiantes con discapacidad visual, estas contradicciones adquieren una relevancia particular, ya que el acceso a espacios regulares no siempre va acompañado de apoyos suficientes ni de condiciones adecuadas para sostener la participación y el aprendizaje. En este sentido, el Ministerio de Educación de Chile señala que:

Por ejemplo, un estudiante con baja visión puede experimentar dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder y participar en los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso, no porque su condición le genere problemas de aprendizaje, sino que sus problemas de aprendizaje se deben a las condiciones del contexto de aula (luz o acústica insuficiente), o de la enseñanza (exigencia de rapidez lectora, evaluación con tiempos muy acotados, etc.). (Ministerio de Educación, 2016, p. 9-10)

Esta formulación permite comprender que las dificultades de acceso y participación no pueden atribuirse únicamente a la condición individual del estudiante, sino también a las características del contexto pedagógico y escolar. En esta misma línea, Cardona Moltó (2014) sostiene que los estudiantes con discapacidad visual continúan siendo uno de los grupos más excluidos del sistema educativo y que, aun cuando acceden a escuelas regulares, muchas veces no reciben el apoyo adecuado. Así, una inclusión reducida a la presencia física en establecimientos regulares resulta claramente insuficiente cuando no se modifican las condiciones pedagógicas, materiales y relacionales que hacen posible una participación efectiva.

Desde esta perspectiva, las tensiones entre discurso inclusivo y condiciones reales de implementación constituyen un elemento central para comprender el contexto en que se desarrollan las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad. En particular, permiten reconocer que los procesos de tránsito entre distintos contextos escolares no ocurren en escenarios neutros, sino en sistemas atravesados por brechas, contradicciones y persistencias que inciden directamente en las posibilidades reales de acompañar dichos procesos de manera pertinente.

2.2.4. La transición desde educación especial a regular como desafío pedagógico e institucional.

La transición desde educación especial hacia educación regular no puede comprenderse únicamente como un cambio de establecimiento, ya que implica también el paso entre contextos pedagógicos, institucionales y relacionales organizados bajo lógicas distintas. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional señala que “Cuando se dan estos momentos de transición educativa, se experimentan nuevos ambientes y estilos de enseñanza, y se asumen nuevos roles y maneras de relacionarse” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 18). A ello se suma que, al pasar de un ciclo o contexto a otro, también cambian los horarios, las rutinas y las exigencias cotidianas, tanto para los estudiantes como para sus familias (MEN, 2017). Desde esta perspectiva, la transición no solo compromete aspectos formales de escolarización, sino también procesos de reorganización de la experiencia educativa en sentido amplio.

Esta complejidad se vuelve especialmente visible cuando el tránsito ocurre desde espacios segregados hacia contextos regulares. En esta línea, Mazo (2024) muestra que este pasaje puede ser vivido como una experiencia desafiante y extrañante, en la que los estudiantes dejan de estar en un entorno conocido para ingresar a una escuela que muchas veces los recibe como si fueran visitantes o extranjeros. Esta idea resulta particularmente significativa, ya que permite comprender que la transición no se agota en el acceso a un nuevo espacio escolar, sino que involucra también la experiencia subjetiva de enfrentar un contexto que no necesariamente ha sido preparado para recibirlos.

En términos pedagógicos, este tránsito supone además un cambio importante en la disponibilidad y concentración de apoyos especializados. Aquino et al. (2012) advierten que

muchos estudiantes que previamente se educaron en escuelas con implementos adecuados, personal especializado y pares que comprendían sus necesidades, al ingresar a una escuela regular dejan de contar con esas condiciones y deben recurrir a otros mecanismos de adaptación para enfrentar barreras del entorno y de la interacción social. De este modo, el cambio de contexto implica también una redistribución o, en ocasiones, una disminución de los apoyos que sostenían la trayectoria previa.

Por ello, la continuidad de apoyos y la articulación entre contextos educativos se vuelven condiciones centrales para que esta transición no interrumpa la trayectoria escolar. En este sentido, la Comisión de Expertos de Educación Especial advirtió tempranamente que “Existen serias dificultades para transitar de un nivel educativo a otro; debido a una débil política de articulación entre los diversos servicios y niveles educativos, que no aseguran la continuidad de estudios de estos alumnos” (2004, p. 30). En la misma línea, el mismo informe señala que, para asegurar dicha continuidad, deben existir mecanismos claros que faciliten el paso entre niveles y entre establecimientos, promoviendo la coordinación entre instituciones. A ello se suma que el Ministerio de Educación Nacional (2017) recomienda elaborar informes pedagógicos que consoliden los avances y ajustes realizados, de modo que el nuevo docente no parta de cero en la caracterización ni en la evaluación pedagógica del estudiante. De forma convergente, el Ministerio de Educación de Chile (2018) establece que:

El objetivo central del Programa de Integración es que los apoyos requeridos por el estudiante se mantengan a todo evento. En este sentido, si se recibe a un estudiante con necesidades de apoyo permanente trasladado desde otro establecimiento, éste debe seguir recibiendo los apoyos necesarios. (p. 21).

En conjunto, estas orientaciones permiten comprender que la transición no debiese suponer una ruptura en los apoyos, sino su continuidad bajo nuevas condiciones.

Ahora bien, esa continuidad no depende solo de la escuela de origen o del traspaso de información, sino también de la preparación del establecimiento receptor. En este sentido:

El emplazamiento del alumnado que hasta el momento ha sido escolarizado en espacios segregados, exige una reestructuración del centro educativo, de lo que se hace y de cómo se

hace. Exige modificaciones sustanciales en su estructura organizativa –aparecen profesionales hasta el momento ajenos a la cultura del centro-, en la planificación curricular –invita a revisar el tipo de contenidos y su distribución- o en el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes agentes educativos dentro de la escuela. (Rojas Pernia & Olmos Rueda, 2016, p. 328)

Esta formulación permite advertir que recibir a estudiantes que han sido previamente escolarizados en contextos segregados no consiste simplemente en incorporarlos a una sala de clases ya existente, sino en revisar la organización institucional, las relaciones pedagógicas y las decisiones curriculares que sostienen el funcionamiento escolar. En esta misma línea, el Ministerio de Educación (2013) plantea que avanzar en esta dirección exige que docentes y equipos responsables cuenten con los conocimientos y herramientas técnico-pedagógicas necesarias para atender las necesidades educativas especiales dentro del currículo común. Sin embargo, Monge y Zambrano (2024) muestran que, desde la experiencia formativa docente, aún se percibe una falta de orientación específica para enfrentar el trabajo con estudiantes con discapacidad visual, lo que evidencia una brecha entre la exigencia institucional de inclusión y la preparación efectiva del profesorado.

En el caso de la discapacidad visual, estas exigencias adquieren una especificidad propia, ya que la transición hacia contextos regulares requiere garantizar condiciones reales de acceso al currículum, a los materiales y a la participación. En este sentido, Cardona Moltó afirma que:

El acceso al aprendizaje es imprescindible para conseguir la participación y significa mucho más que emplazar al alumno en un entorno educativo u otro, de ahí que sus necesidades no estarán siendo adecuadamente atendidas mientras no se pongan a su alcance todos los medios que el alumno con discapacidad visual necesita para aprender. (2014, p. 120).

Esta observación resulta fundamental, ya que permite comprender que la inclusión no puede reducirse al traslado del estudiante a una escuela regular, si dicho movimiento no va acompañado de los medios necesarios para aprender en ese contexto.

En concordancia con ello, García (2012) plantea que las personas con discapacidad visual pueden tener dificultad o imposibilidad para aprender mediante las técnicas pedagógicas

que se utilizan en la escuela común y que, por esta razón, sus necesidades educativas especiales son permanentes, ya que siempre requerirán materiales didácticos adecuados a sus características. Por su parte, el Ministerio de Cultura y Educación (1999) precisa que los estudiantes con impedimentos visuales no presentan problemas de comprensión respecto de estas competencias, salvo por la imposibilidad o dificultad grave para acceder a los códigos gráficos. De este modo, la dificultad no radica necesariamente en la capacidad de comprender los aprendizajes escolares, sino en las condiciones de acceso a los medios, materiales y formas de representación mediante los cuales dichos aprendizajes suelen enseñarse en contextos regulares.

En conjunto, estas aproximaciones muestran que la transición desde educación especial a regular, en el caso de estudiantes con discapacidad visual, exige condiciones pedagógicas y materiales específicas para evitar que el nuevo contexto escolar se convierta en una fuente adicional de barreras.

Desde esta perspectiva, la transición desde educación especial hacia educación regular constituye un desafío pedagógico e institucional porque compromete simultáneamente la continuidad de apoyos, la preparación del establecimiento receptor, la adecuación del entorno y la posibilidad real de participación del estudiante en el nuevo contexto. No se trata, por tanto, de un traslado automático ni de una simple decisión de escolarización, sino de un proceso que exige articulación, planificación y acompañamiento sostenido para que la continuidad de la trayectoria educativa no se vea debilitada en el cambio de un tipo de establecimiento a otro.

2.3. Discapacidad Visual desde la Pedagogía y Educación

2.3.1. Aproximación conceptual a la discapacidad visual.

La aproximación conceptual a la discapacidad visual puede realizarse desde distintas perspectivas, las cuales no son neutras, pues orientan de manera diferente la forma en que se comprenden sus implicancias educativas. En el plano internacional, un referente central para esta comprensión ha sido la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), donde la Organización Mundial de la Salud define la discapacidad como “Un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una

“condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)”. (2001, p. 206). Esta formulación resulta significativa porque introduce un marco biopsicosocial que busca superar una mirada exclusivamente médica, incorporando la actividad, la participación y los factores contextuales en la comprensión de la discapacidad. No obstante, el énfasis sigue puesto en los aspectos negativos de dicha interacción, en el marco de una clasificación orientada a describir de manera técnica y estandarizada los estados de salud y funcionamiento.

Más de dos décadas después, el informe de la Organización Mundial de la Salud sobre equidad en salud para personas con discapacidad retoma explícitamente la CIF como base conceptual, pero desplaza el acento hacia una comprensión más amplia, vinculada a la justicia social y a los derechos humanos. En este sentido, se afirma que “La discapacidad es parte de ser humano e integral a la experiencia humana. Es el resultado de la interacción entre las condiciones de salud y/o deficiencias que experimenta una persona (...) y una gama de factores contextuales relacionados con diferentes factores ambientales y personales” (World Health Organization [WHO], 2022, p. 3). Así, aunque el fundamento biopsicosocial se mantiene, el enfoque se expande: la discapacidad deja de ser presentada únicamente desde sus dimensiones restrictivas y se reconoce también como parte de la diversidad humana, en un contexto donde las barreras estructurales y las desigualdades cobran un lugar más visible.

De forma convergente, desde el enfoque de derechos humanos se plantea que la discapacidad no corresponde a una condición fija ni exclusivamente individual, sino que “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2020, p. 10). En el caso chileno, esta comprensión encuentra una clara correspondencia en la definición legal de persona con discapacidad, entendida como aquella que, teniendo una o más deficiencias de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ley 20422, 2010). De este modo, la definición nacional se alinea más estrechamente con esta comprensión relacional y contextual de la discapacidad, en la

medida en que no la reduce a una deficiencia individual, sino que la sitúa en la interacción entre la persona y las barreras del entorno.

Dentro de este marco más amplio, la normativa educacional chilena define específicamente la discapacidad visual de la siguiente manera: “La Discapacidad Visual es una alteración de la senso-percepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiologías. Este déficit se presenta en personas que poseen un remanente visual de 0.33 o menos en su medición central y se manifiesta a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual que es fundamental para el logro de un desarrollo integral armónico y la adaptación al medio ambiente” (Decreto 170, 2010, Art. 68). Esta definición permite delimitar la discapacidad visual como una condición que compromete el acceso a la información visual y, por tanto, incide directamente en la forma en que el estudiante se relaciona con el entorno y con las demandas escolares.

2.3.1.1. Ceguera.

En el marco normativo chileno, la ceguera se define como una condición en que la visión es menor o igual a 0.05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección, precisándose además que dicha visión no resulta funcional para la vida cotidiana, por lo que el desempeño de la persona se basa en el uso del resto de los sentidos (Decreto 170, 2010).

Esta definición permite delimitar una condición visual en la que el acceso a la información no puede sostenerse de manera suficiente a través de la visión, lo que tiene implicancias directas en la forma en que se accede al currículum, a los materiales y al entorno escolar.

2.3.1.2. Baja visión.

Por su parte, el Decreto N° 170 (2010) define la baja visión como una disminución visual que puede presentarse de diferentes maneras, pero cuya capacidad visual sigue siendo funcional para la vida cotidiana, aun cuando dificulta la realización de acciones que implican el uso de la percepción visual y requiere, en muchos casos, del apoyo de ayudas ópticas. Esta definición resulta especialmente relevante, ya que permite comprender que la baja visión no supone

ausencia total de funcionalidad visual, sino una forma distinta y condicionada de uso de la visión.

En una línea similar, Correa (2023), retomando la definición de la Organización Mundial de la Salud, enfatiza que la baja visión no se define solo por una medición clínica, sino también por el hecho de que la persona usa o es potencialmente capaz de usar la visión para la ejecución de una tarea. Esta precisión permite desplazar la atención desde una comprensión exclusivamente médica hacia una mirada más funcional, centrada en las posibilidades efectivas de desempeño.

2.3.1.3. Funcionalidad visual.

La noción de funcionalidad visual resulta clave para una comprensión educativa de la discapacidad visual, ya que permite desplazar la atención desde una medición exclusivamente clínica hacia el modo en que la persona utiliza la visión disponible en situaciones concretas de la vida cotidiana y escolar. En este sentido, no basta con identificar la presencia de ceguera o baja visión, sino que resulta necesario considerar cómo ese resto visual puede ser usado, optimizado y articulado con distintas demandas del entorno.

En esta línea, Correa et al. sostienen que “la rehabilitación visual, se puede considerar como el proceso mediante el cual, a través de diferentes disciplinas, se ofrecen estrategias y recursos, tendientes a optimizar la visión disponible y el funcionamiento autónomo de las personas con baja visión” (2023, p. 281). Esta formulación permite comprender que la funcionalidad visual no se refiere únicamente a una condición orgánica, sino también a las posibilidades de aprovechamiento de la visión disponible en función de la autonomía y el desempeño en actividades concretas.

A su vez, los mismos autores precisan que “Aquella instancia denominada rehabilitación visual en sentido estricto, está referida específicamente al entrenamiento de la visión disponible. Es decir, acciones centradas en la sensorialidad, ejercicios y actividades visuales que desarrollen la máxima eficiencia visual” (Correa et al., 2023, p. 282). Desde esta perspectiva, la funcionalidad visual puede entenderse como una dimensión susceptible de fortalecerse mediante apoyos, estrategias y experiencias orientadas a un mejor uso del resto visual.

Desde esta perspectiva, una mirada funcional permite comprender que dos estudiantes con un mismo diagnóstico pueden requerir apoyos distintos según las condiciones del entorno, las características de las tareas escolares y la forma en que utilizan la visión disponible. Por ello, en el contexto educativo resulta especialmente relevante considerar no sólo cuánto ve un estudiante, sino de qué manera esa visión le permite o no, orientarse, acceder a la información, desplazarse y participar en las actividades escolares.

2.3.2. Implicancias educativas de la discapacidad visual.

Las implicancias educativas de la discapacidad visual no pueden comprenderse únicamente desde la disminución de la agudeza visual o desde una clasificación diagnóstica, sino desde el modo en que esta condición incide en el acceso a la información, en la relación con el entorno y en las posibilidades de participación en las actividades escolares. En este sentido, sus efectos educativos se configuran no sólo a partir de la condición sensorial, sino también en interacción con las características del contexto pedagógico en que se desarrolla la experiencia escolar.

Desde esta perspectiva, una de las primeras implicancias educativas radica en que la dificultad no se ubica necesariamente en la capacidad de aprender, sino en las formas de acceso al contenido. En este sentido, Franco-Llanos et al. afirman que “es pertinente dejar de lado aquellas percepciones en las que se establecen capacidades diferentes en las personas con discapacidad visual para desempeñarse en una actividad o tarea específica, puesto que la diferencia radica en los medios, más no en el contenido” (2024, p. 80). Esta observación permite desplazar una mirada centrada en supuestas limitaciones cognitivas hacia una comprensión pedagógica más precisa, en la que el problema se sitúa en los canales, soportes y mediaciones mediante los cuales la escuela organiza el aprendizaje.

En concordancia con ello, el Ministerio de Cultura y Educación sostiene que “Los alumnos con impedimentos visuales no presentan problemas de comprensión respecto de estas competencias, salvo por la imposibilidad o dificultad grave para el acceso a los códigos gráficos por deficiencia sensorial” (1999, p. 77). De este modo, las implicancias educativas de la discapacidad visual no se relacionan necesariamente con una menor capacidad de comprensión,

sino con las barreras que surgen cuando la enseñanza se apoya predominantemente en recursos visuales no accesibles.

A su vez, la discapacidad visual compromete formas de aprendizaje que en otros estudiantes pueden producirse de manera más espontánea. La Secretaría de Educación Pública (2012) advierte que, mientras quienes no presentan dificultad visual aprenden a moverse, comunicarse, relacionarse y comprender el entorno de forma más natural, las niñas y niños ciegos o con baja visión requieren mayores apoyos para desarrollar al máximo sus potencialidades. En una línea similar, Inda Cabello et al. (2016) señala que en el alumnado con baja visión la experiencia y la imitación pueden verse comprometidas, ya que la cantidad y calidad de información que reciben es más limitada, lo que reduce considerablemente el aprendizaje casual. Por ello, la instrucción planificada y directa adquiere un papel decisivo en la enseñanza.

Estas implicancias también alcanzan la exploración del entorno y la construcción de conceptos. El Ministerio de Educación de Bolivia (2012) señala que, al no acceder a los objetos de forma integral y panorámica como ocurre en la percepción visual, su elaboración y análisis suelen ser más lentos, pues el uso de las manos proporciona un conocimiento parcial que luego debe integrarse. De manera complementaria, la Secretaría de Educación Pública (2012) advierte que la intervención de los sistemas háptico y auditivo como mediadores del aprendizaje hace que las representaciones mentales elaboradas por un niño ciego no sean equiparables a las de un niño que ve sin dificultad, presentando características propias. Estas precisiones permiten comprender que las implicancias educativas de la discapacidad visual no se reducen a una pérdida de información, sino que comprometen también la forma en que se construyen los significados y se organizan las experiencias de aprendizaje.

En términos pedagógicos, ello tiene efectos sobre los ritmos, los tiempos y la necesidad de anticipación. Rodríguez Fuentes (2003) plantea que estos estudiantes pueden requerir más tiempo para la adquisición de ciertos conceptos y habilidades, debido a que el tacto tiene un carácter analítico y secuencial, a diferencia del funcionamiento visual, que permite una captación más global e inmediata. En esta misma línea, el Ministerio de Educación de Chile recomienda: “Explicar lo que ocurre verbalmente o mediante diferentes formas, de modo que

obtengan la información necesaria respecto del ambiente e interacciones sociales que les rodean y le permitan participar y sentirse parte del grupo curso” (2026, p. 112). Así, una de las implicancias educativas centrales de la discapacidad visual consiste en la necesidad de una mediación pedagógica más intencionada, explícita y anticipatoria.

Desde esta perspectiva, la discapacidad visual plantea exigencias educativas concretas: revisar los medios de acceso al contenido, diversificar los canales de enseñanza, anticipar barreras del entorno y generar apoyos que permitan una participación efectiva. En este sentido, Cardona Moltó (2014) afirma que:

El acceso al aprendizaje es imprescindible para conseguir la participación y significa mucho más que emplazar al alumno en un entorno educativo u otro, de ahí que sus necesidades no estarán siendo adecuadamente atendidas mientras no se pongan a su alcance todos los medios que el alumno con discapacidad visual necesita para aprender (p. 120).

Así, las implicancias educativas de la discapacidad visual no remiten sólo a una necesidad de adaptación individual, sino a la transformación de las condiciones pedagógicas mediante las cuales se organiza la enseñanza.

2.3.3. Accesibilidad curricular y adecuaciones de acceso para la participación en el aula.

La participación de estudiantes con discapacidad visual en el aula regular no depende únicamente de su presencia física en el espacio escolar, sino de las condiciones concretas que permitan acceder al currículum, a la información y a las actividades de aprendizaje en igualdad de oportunidades. En este sentido, la accesibilidad curricular constituye una condición pedagógica básica, en tanto la inclusión no puede reducirse al emplazamiento del estudiante en un aula común si ello no va acompañado de transformaciones en las estrategias de enseñanza, en los materiales y en la organización del entorno. En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas advierte que “Emplazar estudiantes con discapacidad dentro de clases ordinarias sin acompañar esto de cambios estructurales en, por ejemplo, la organización, el currículum o las estrategias de enseñanza-aprendizaje, no constituye un proceso de inclusión” (2016, p. 4). Desde

esta perspectiva, el acceso al aula regular no resulta suficiente si no se generan las condiciones que hagan posible una participación efectiva en el aprendizaje.

En el marco normativo chileno, esta exigencia se expresa a través de las adecuaciones curriculares de acceso, entendidas como medidas orientadas a reducir o eliminar barreras sin modificar los objetivos de aprendizaje. En este sentido:

Adecuaciones curriculares de acceso. Son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje. (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 27).

Esta definición resulta especialmente relevante, ya que sitúa las adecuaciones de acceso no como concesiones excepcionales, sino como condiciones necesarias para equiparar las oportunidades de participación y aprendizaje.

En esta misma línea, el Decreto N° 83 establece que la presentación de la información debe ofrecer modos alternativos de acceso, incorporando recursos auditivos, táctiles, visuales o combinados, tales como ampliación de letra e imágenes, contrastes, sistema Braille o gráficos táctiles (Ministerio de Educación de Chile, 2015). De este modo, la accesibilidad curricular exige diversificar los formatos mediante los cuales se enseña, de manera que la información no quede restringida a un solo canal sensorial.

Dentro de estos recursos, el Braille ocupa un lugar central en el acceso a la cultura escrita para estudiantes ciegos. Por ejemplo, en México, la Secretaría de Educación Pública sostiene que “El Sistema Braille es para los niños y las niñas invidentes la herramienta principal para acceder a la palabra escrita y es el vehículo para comprender su mundo circundante” (2012, p. 86). Esta afirmación permite comprender que el Braille no constituye solo un código alternativo, sino una herramienta fundamental de alfabetización, acceso al conocimiento y participación escolar.

Por su parte, en el caso de estudiantes con baja visión, el acceso requiere atender de forma específica a la legibilidad de los materiales. En este sentido, el Ministerio de Educación

de Chile (2026) recomienda proporcionar material con alto contraste y establece criterios concretos para el formato macrotipo, tales como el uso de tipografías legibles, tamaños ampliados, contraste alto, grosor adecuado e interlineado suficiente. Estas orientaciones muestran que la accesibilidad no depende únicamente de aumentar el tamaño de la letra, sino de una presentación cuidadosamente diseñada en función de las características visuales del estudiante.

A ello se suma el papel de la tiflotecnología y de las tecnologías de apoyo, que amplían las posibilidades de acceso, autonomía y participación. En este sentido, Correa et al. definen la tiflotecnología como “el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos que tienen como objetivo procurar que las personas con discapacidad visual posean los medios para poder hacer un uso óptimo y funcional de los dispositivos tecnológicos, accediendo a la información escrita, a fin de favorecer su autonomía personal, integración social, laboral y/o educativa” (2023, p. 261). En una línea complementaria, Franco-Llanos et al. (2024) destacan la importancia de integrar en el aula tecnologías asistivas, como lectores de pantalla, lupas electrónicas y dispositivos Braille, señalando además la necesidad de que el profesorado reciba formación para su uso. Así, los recursos tecnológicos no solo facilitan el acceso a los materiales, sino que también median la participación autónoma del estudiante en el trabajo escolar.

La accesibilidad curricular involucra también la organización del entorno físico y social del aula. En este sentido, el Ministerio de Educación de Chile recomienda mantener una configuración espacial estable, de modo que los estudiantes ciegos puedan construir un mapa mental del espacio y ser informados cuando se realicen cambios significativos (2026). Del mismo modo, Rodríguez Fuentes (2003) advierte que el mobiliario debe adaptarse a las posibilidades de estudiantes con discapacidad visual, especialmente en aspectos como la regulación del pupitre, la inclinación y el espacio disponible para el manejo de ayudas ópticas. Estas orientaciones permiten comprender que la accesibilidad no se reduce a los materiales, sino que involucra también la disposición física del aula y las condiciones concretas de interacción con el entorno.

Junto con ello, la participación en el aula regular requiere mediaciones verbales que permitan acceder a información que muchas veces circula de manera visual o implícita. En el

caso de México, la Secretaría de Educación Pública recomienda: “Explique verbalmente y con claridad lo que se está ejecutando cuando se utiliza el pizarrón o algún gráfico” (2012, p. 37). Esta indicación, aunque aparentemente simple, resulta fundamental, ya que transforma la enseñanza en un proceso más explícito y accesible, permitiendo que el estudiante no quede excluido de información clave para comprender y participar en las actividades del aula.

La evaluación constituye otro ámbito en el que las adecuaciones de acceso resultan decisivas. En este sentido, el Ministerio de Educación de Chile establece que “En evaluaciones escritas o cualquier otro tipo de evaluación, considerar el uso de mayor tiempo en la respuesta, sin superar el 50% del utilizado por el grupo de pares sin discapacidad visual” (2026, p. 28). Esta medida da cuenta de que la equidad en la evaluación no supone disminuir las exigencias de aprendizaje, sino generar condiciones que permitan al estudiante demostrar lo aprendido en formatos y tiempos compatibles con sus formas de acceso a la información.

Desde esta perspectiva, la accesibilidad curricular y las adecuaciones de acceso constituyen condiciones indispensables para la participación en el aula regular, ya que permiten transformar el entorno pedagógico en función de las características y necesidades del estudiante, sin reducir las expectativas sobre su aprendizaje. En el caso de la discapacidad visual, ello implica atender simultáneamente a los formatos de presentación de la información, a los recursos de acceso, a la organización del espacio, a las mediaciones docentes y a las condiciones de evaluación. Por ello, en procesos de transición desde educación especial hacia educación regular, estas medidas no pueden ser consideradas anexos o apoyos secundarios, sino elementos centrales para resguardar la continuidad de la trayectoria educativa y la participación efectiva en el nuevo contexto escolar.

2.4. Barreras y Facilitadores en la Transición Educativa de Estudiantes con Discapacidad Visual

2.4.1. Aproximación conceptual a las barreras y facilitadores en la transición educativa.

La comprensión de las barreras y facilitadores en la transición educativa exige situarlos no como atributos fijos del estudiante, sino como factores que emergen en la relación entre la persona y las condiciones del entorno en que participa. En este sentido, se trata de una noción

relacional y contextual, cuyo significado depende de las características del ambiente, de las prácticas institucionales y de las formas en que estas interactúan con las necesidades y posibilidades de cada estudiante. Como plantea Pérez-Castro, “Se trata de un concepto dinámico porque remite a la interacción entre las personas y las condiciones de su entorno” (2019, p. 2).

Desde esta perspectiva, la Organización Mundial de la Salud (2001) entiende las barreras como aquellos factores del entorno que limitan el funcionamiento y generan discapacidad, incluyendo dimensiones tales como la inaccesibilidad del ambiente físico, la falta de tecnología asistencial, las actitudes negativas y la ausencia o insuficiencia de servicios, sistemas y políticas que favorezcan la participación. De forma complementaria, los facilitadores son comprendidos como aquellos factores del entorno que mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad, ya sea porque hacen accesibles los espacios, ponen a disposición apoyos adecuados o promueven actitudes, servicios y políticas orientadas a ampliar la participación de las personas en distintas áreas de la vida (Organización Mundial de la Salud, 2001). Esta distinción resulta central, ya que permite comprender que las dificultades y oportunidades no se explican únicamente por la condición individual, sino también por el tipo de respuestas que ofrece el contexto.

A la vez, esta distinción no debe entenderse de manera rígida, ya que un mismo elemento del entorno puede operar como barrera o como facilitador según las condiciones en que se organice. En este sentido, la comprensión de ambos conceptos permite advertir que muchas barreras pueden transformarse en facilitadores cuando el contexto modifica sus prácticas, recursos o formas de respuesta. Así, la gestión de la inclusión no solo implica identificar obstáculos, sino también generar las condiciones para convertirlos en apoyos que favorezcan la participación y el aprendizaje.

En el ámbito educativo, esta comprensión adquiere una relevancia particular. En este sentido, el Ministerio de Educación de Chile señala que:

Con el concepto de barreras se resalta que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados niños/as” (2013, p. 10).

Esta formulación permite desplazar una mirada centrada en el déficit del estudiante hacia una comprensión pedagógica y social del problema, en la que las barreras se localizan en las condiciones de acceso, en las prácticas escolares y en la organización institucional que dificultan la participación y el aprendizaje.

A su vez, estas barreras no se expresan solo en el plano material o metodológico, sino también en niveles más profundos de la cultura institucional. Pérez-Castro (2019) advierte que existen barreras estructurales vinculadas a normas, costumbres e ideologías organizacionales sustentadas en juicios de normalidad y en jerarquías de poder. Esta observación resulta especialmente significativa, ya que permite reconocer que las barreras no siempre son visibles de manera inmediata, sino que pueden encontrarse incrustadas en la forma en que las instituciones definen lo esperado, organizan sus respuestas y valoran la diferencia.

Por otra parte, los facilitadores pueden entenderse como aquellos factores que favorecen la presencia, la participación y el aprendizaje. En esta línea, Pérez-Castro afirma que “Entendemos los facilitadores como todos aquellos factores que favorecen la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, y que resultan del reconocimiento de la diversidad humana” (2019, p. 7). De forma convergente, Figueroa Escudero et al. (2021) los describen como factores del entorno que mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Así, los facilitadores no se reducen a apoyos puntuales o individuales, sino que abarcan condiciones pedagógicas, institucionales, culturales y relacionales que amplían las posibilidades de participación efectiva.

Desde esta perspectiva, en el caso de la transición educativa las barreras y facilitadores adquieren un carácter especialmente relevante, ya que el paso de un contexto escolar a otro modifica las condiciones en que el estudiante accede, participa y aprende. De este modo, una transición puede verse favorecida o dificultada según el tipo de apoyos disponibles, la disposición institucional, la coordinación entre actores, la accesibilidad del entorno y las expectativas que el nuevo contexto construye respecto del estudiante. Por ello, comprender la transición desde la noción de barreras y facilitadores permite situar el foco no solo en las características individuales del estudiante, sino también en las condiciones pedagógicas e institucionales que hacen posible, o limitan, la continuidad de su trayectoria educativa.

Capítulo 3: Marco Metodológico

En este capítulo se presentan las decisiones metodológicas que orientan la investigación, con el fin de fundamentar el enfoque, el paradigma, el diseño, las técnicas de producción de información, los criterios de selección de participantes, las consideraciones éticas y los criterios de rigor metodológico. Estas decisiones se articulan con el propósito de comprender, desde la experiencia de profesionales de la educación, qué orientaciones pedagógicas pueden favorecer la transición de estudiantes con discapacidad visual desde escuelas especiales hacia escuelas regulares.

3.1. Enfoque de la Investigación

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, puesto que busca comprender las experiencias, percepciones y significados que profesionales de la educación atribuyen al acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición desde escuelas especiales hacia escuelas regulares. En palabras de Flick este enfoque trata “de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Flick, 2014, p. 11) Desde esta perspectiva, el interés no radica en medir variables ni establecer relaciones causales, sino en interpretar cómo los actores comprenden y narran una experiencia situada. En este sentido, la investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico y se interesa por las perspectivas de los participantes, sus prácticas cotidianas y los significados que construyen en torno al fenómeno estudiado.

Asimismo, este enfoque resulta pertinente porque permite acceder en profundidad a experiencias profesionales que no pueden reducirse a indicadores cuantificables. A través del relato de los participantes, de sus experiencias personales y de introspección, las entrevistas, los textos, las historias de vida y producciones culturales, se “describen los problemas rutinarios y significados en la vida de los individuos” (Denzin & Lincoln, 2012a, p. 49).

Así, es posible reconocer estrategias pedagógicas utilizadas, barreras experimentadas y condiciones que favorecen o dificultan la continuidad de las trayectorias educativas. De este modo, la investigación cualitativa ofrece un marco adecuado para comprender la complejidad del problema y generar orientaciones pedagógicas contextualizadas.

3.2. Paradigma Constructivista en Investigación Cualitativa

La investigación se sitúa en un paradigma constructivista en investigación (Denzin y Lincoln, 2012b), en tanto asume que la realidad social y los significados asociados a ella no son únicos ni fijos, sino que se construyen intersubjetivamente a través de la experiencia y la interacción social. Desde este posicionamiento, interesa comprender cómo los profesionales de la educación interpretan los procesos de transición escolar de estudiantes con discapacidad visual, reconociendo que dichas interpretaciones se producen en contextos específicos y desde trayectorias profesionales particulares.

En coherencia con ello, el proceso investigativo no se concibe como una mera extracción de información, sino como una instancia de construcción conjunta de conocimiento entre investigadoras y participantes. En esta línea, Denzin y Lincoln sostienen que el constructivismo valora el conocimiento transaccional, es decir, aquel que emerge de la relación entre quien investiga y quien participa, en un proceso de interacción e interpretación compartida (Denzin y Lincoln, 2012b). Esta perspectiva resulta pertinente para el estudio, ya que permite rescatar no solo los hechos relatados, sino también los sentidos que los profesionales atribuyen a sus prácticas y experiencias de acompañamiento.

3.3. Diseño Metodológico

La presente investigación se desarrolla desde un diseño cualitativo exploratorio-descriptivo, de alcance interpretativo. En términos generales, “el diseño de una investigación describe un conjunto flexible de pautas, que conectan los paradigmas teóricos con estrategias de investigación (...) y con métodos para obtener material empírico” (Denzin y Lincoln, 2012a, p. 89). En este estudio, dicho diseño resulta pertinente porque busca aproximarse a un fenómeno poco explorado en su complejidad y en su contexto, a partir de las experiencias de educadores

diferenciales que han acompañado procesos de transición educativa de estudiantes con discapacidad visual desde escuelas especiales hacia escuelas regulares.

Su carácter exploratorio-descriptivo se justifica en tanto la investigación se orienta a relevar y organizar experiencias, estrategias pedagógicas, barreras y facilitadores presentes en estos procesos de acompañamiento. Desde la investigación cualitativa, ello implica “diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto en estudio” (Flick, 2002, p. 19), considerando que los fenómenos sociales no se reducen a variables aisladas, sino que deben comprenderse en su contexto cotidiano. En esta línea, la investigación cualitativa busca “entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’” (Flick, 2014, pp. 11), lo que resulta coherente con el propósito de analizar las experiencias profesionales de quienes han participado directamente en estas transiciones.

Asimismo, el estudio posee un alcance interpretativo, ya que no se limita a describir hechos o prácticas, sino que procura comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias y a las condiciones en que estas se desarrollan. En este sentido, la investigación cualitativa supone “un enfoque interpretativo y naturalista del mundo”, mediante el cual los investigadores estudian los fenómenos en sus escenarios naturales, buscando entenderlos “en función de los significados que las personas les dan” (Denzin & Lincoln, 2012a, pp. 48-49). Por ello, este diseño permite no solo identificar estrategias pedagógicas y factores percibidos como barreras o facilitadores, sino también interpretar cómo estos adquieren sentido en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante su transición educativa.

3.4. Técnicas y Estrategias de Levantamiento de Datos Empíricos

La técnica de producción de información seleccionada es la entrevista semiestructurada, dado que permite abordar temas previamente definidos sin perder flexibilidad para profundizar en aspectos emergentes del relato de cada participante. Según Kvale (2011), este tipo de entrevista se caracteriza por “una apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan” (p. 80), favoreciendo una exploración más profunda de las experiencias y significados atribuidos por los sujetos.

En esta investigación, las entrevistas se orientarán a conocer las experiencias de profesionales que han acompañado procesos de transición escolar de estudiantes con discapacidad visual, poniendo especial atención en las estrategias pedagógicas utilizadas, las barreras observadas, los factores facilitadores y las orientaciones que consideran relevantes para futuros procesos.

Para la elaboración de la pauta de entrevista se considerará la propuesta de Castillo-Montoya (2016), quien distingue preguntas introductorias, de transición, centrales y de cierre, con el fin de resguardar una secuencia que favorezca la profundidad, claridad y pertinencia de la información producida. Las entrevistas serán registradas mediante grabación de audio, previo consentimiento informado de los participantes, y posteriormente transcritas para su análisis.

3.5. Tipo de Muestra

La selección de participantes se realizará mediante un muestreo intencionado por criterio, ya que interesa incorporar casos que posean experiencia directa y pertinente respecto del fenómeno estudiado. Este tipo de muestreo permite seleccionar participantes que, por sus características, pueden aportar información rica y significativa que pueda mostrar importantes debilidades del sistema que se convierten en objetivos de oportunidad para su mejora (Patton, 1990), para comprender el problema de investigación.

En este estudio, los criterios de inclusión serán: a) ser profesional de la educación diferencial o profesional del área educativa con experiencia en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual; b) haber participado en procesos de transición desde establecimientos de educación especial hacia establecimientos de educación regular; y c) desempeñarse o haberse desempeñado en establecimientos o programas vinculados a dicho proceso en la Región Metropolitana.

Se excluirán aquellos casos que, aun trabajando en educación, no hayan tenido experiencia directa en procesos de transición escolar del tipo definido por esta investigación. La muestra será de carácter intencionado y su tamaño se definirá en función de la pertinencia de los casos y la suficiencia de la información obtenida para responder a los objetivos del estudio.

3.6. Consideraciones Éticas

La investigación resguardará los principios éticos correspondientes a estudios con participación de personas, en coherencia con las orientaciones institucionales de la UMCE para investigaciones que involucren seres humanos, las cuales contemplan la revisión de consentimientos informados y protocolos por parte del Comité de Ética cuando corresponda.

En este marco, la participación de las y los profesionales será completamente voluntaria. Antes de cada entrevista, se entregará un consentimiento informado en el que se explicitarán los objetivos del estudio, las características de la participación, el uso académico de la información, el carácter voluntario de la colaboración y el derecho a retirarse en cualquier momento, sin consecuencias. La Dirección de Investigación de la UMCE además publica formatos vigentes de consentimiento informado para investigaciones, lo que refuerza la necesidad de ajustar el procedimiento a esos modelos institucionales.

Asimismo, se garantizará la confidencialidad de la información proporcionada. Para ello, los nombres de las personas participantes serán reemplazados por seudónimos o códigos al momento de transcribir, analizar y presentar los resultados. Del mismo modo, se evitará incluir antecedentes que permitan identificar directamente a los establecimientos o a terceros mencionados durante las entrevistas.

Las grabaciones y transcripciones serán resguardadas únicamente por las investigadoras y utilizadas exclusivamente con fines académicos. Una vez finalizado el estudio, la información será almacenada y/o eliminada conforme a los resguardos definidos en el protocolo de investigación y en las orientaciones institucionales correspondientes.

3.7. Criterios de Rigor Metodológico

Para resguardar el rigor metodológico del estudio se considerarán diversos criterios de calidad propios de la investigación cualitativa. En primer lugar, se incorporará la triangulación entre el marco teórico y los datos empíricos producidos en las entrevistas, de modo que las categorías de análisis y las interpretaciones elaboradas se construyan en diálogo permanente entre los referentes conceptuales y la experiencia relatada por los participantes.

En segundo lugar, se resguardará la trazabilidad del proceso investigativo, entendida como la posibilidad de seguir el recorrido analítico que va desde la producción de la información hasta la elaboración de conclusiones. Para ello, se mantendrá un registro sistemático de las decisiones metodológicas, de la pauta utilizada, de las transcripciones y del proceso de codificación o categorización, permitiendo justificar cada afirmación a partir de datos concretos.

Asimismo, se buscará fortalecer la credibilidad del estudio mediante la coherencia entre la pregunta de investigación, los objetivos, la técnica de producción de información y el análisis realizado. También se considerará la reflexividad de las investigadoras, reconociendo que su trayectoria formativa y su cercanía con el campo influyen en la construcción e interpretación de los datos, por lo que se procurará explicitar este posicionamiento a lo largo del proceso.

Finalmente, siguiendo a Flick (2014), la calidad en investigación cualitativa no se restringe a una verificación final de resultados, sino que debe ser gestionada a lo largo de todo el proceso investigativo, desde el diseño hasta la interpretación. En consecuencia, este estudio buscará resguardar la calidad metodológica mediante decisiones coherentes, transparentes y fundamentadas en cada una de sus etapas.

Capítulo 4: Análisis (Presentación de Resultados y Discusión)

4.1. Plan de Análisis

El análisis de la información se realizará mediante análisis de contenido cualitativo de tipo inductivo, dado que esta investigación busca comprender las experiencias de educadores diferenciales a partir de los significados que emergen de sus relatos, más que contrastar hipótesis previamente establecidas. Desde esta lógica, el análisis inductivo “se basa en la observación de patrones para llegar a una conclusión lógica” y comienza con el examen de un conjunto de datos “con el menor número posible de nociones preconcebidas”, con el propósito de arribar a conclusiones construidas desde los propios datos (Hecker & Kalpokas, 2026, p. 615). En este sentido, el razonamiento inductivo supone avanzar desde casos particulares hacia comprensiones más amplias, en la medida en que “la conclusión se alcanza observando ejemplos y generalizando de ellos a la clase completa” (Dávila Newman, 2006, p. 186).

En investigación cualitativa, esta perspectiva resulta pertinente cuando se busca otorgar centralidad a los significados construidos por los participantes y a la emergencia de categorías a lo largo del proceso analítico. En esta línea, Borda et al. (2017) destacan la “sensibilidad e importancia otorgada a los conceptos y categorías emergentes, de forma inductiva, a lo largo de todo el proceso de investigación” (p. 14). Del mismo modo, Charmaz (2008) señala que la teoría fundamentada comienza con estrategias inductivas de recolección y análisis de datos cualitativos, lo que refuerza la pertinencia de este tipo de razonamiento para estudios centrados en la comprensión de experiencias y prácticas.

En coherencia con lo anterior, se utilizará el análisis de contenido cualitativo como estrategia para examinar las entrevistas. Este método ha sido definido como una forma de investigación orientada a la “interpretación subjetiva del contenido de los datos de texto a través del proceso de clasificación sistemática de la codificación y la identificación de temas o patrones” (Hsieh & Shannon, 2005, como se citó en Moffett & Weare, 2020, p. 155). A diferencia de aproximaciones centradas en la frecuencia o cuantificación de elementos, en este enfoque el interés principal está “más a menudo en proporcionar una descripción detallada del material bajo análisis” (Schreier, 2014, como se citó en Moffett & Weare, 2020, p. 154). Por ello, resulta adecuado para el estudio de relatos de experiencia profesional, en tanto permite

examinar, en profundidad las estrategias pedagógicas implementadas, así como los factores que son percibidos como barreras o facilitadores en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición educativa, en coherencia con el objetivo de esta investigación.

El carácter inductivo de este análisis implica que las categorías no serán determinadas completamente de antemano, sino que se irán construyendo a partir del material empírico. En palabras de Schreier (2012), las subcategorías dirigidas por los datos son aquellas que se derivan del material analizado y no de una definición previa (como se citó en Moffett & Weare, 2020, p. 156-157). En el mismo sentido, Mejía Navarrete (2011) plantea que la construcción inicial del manual de códigos puede incorporar criterios inductivos “cuando se infieren a partir de los propios datos” (como se citó en Borda et al. 2017, p. 42), lo que permite que el análisis conserve flexibilidad y apertura frente a la emergencia de sentidos no previstos inicialmente.

Para desarrollar este proceso, se recurrirá a la codificación cualitativa de las transcripciones, entendida como una actividad de “categorización, clasificación y rotulación de los datos” que comienza identificando en los testimonios “distintos temas, subtemas y conceptos de variado nivel de abstracción” (Borda et al., 2017, p. 34). En una primera etapa se realizará una codificación abierta, caracterizada por una actitud flexible y sensible frente a los datos, en la que la codificación “está abierta y sujeta a cambios” y permite ir refinando o modificando las interpretaciones iniciales a medida que avanza el análisis (Borda et al., 2017, p. 37). Posteriormente, se desarrollará una codificación axial, orientada a vincular y reorganizar los códigos generados, estableciendo relaciones entre fragmentos, temas y nociones analíticas. En este proceso, el investigador crea códigos que “vinculen todos los fragmentos de sus casos entrevistados sobre un mismo tema, pero también que conectan las nociones teóricas con las ideas que aparecen en sus datos” (Borda et al., 2017, p. 35).

Desde esta perspectiva, “codificar es asignarles temas y códigos a trozos de datos” (Dey, 1993, como se citó en Borda et al., 2017, p. 34). Así, la codificación abierta y axial permitirá avanzar desde una primera organización descriptiva de los relatos hacia una comprensión más relacional e interpretativa del fenómeno estudiado.

En términos procedimentales, el análisis se desarrollará en distintas etapas sucesivas. En primer lugar, se realizará la transcripción literal de las entrevistas semiestructuradas, procurando resguardar de manera fiel el contenido de los relatos producidos por las participantes. Esta etapa constituye la base del proceso analítico, ya que permite transformar el material oral en un corpus textual susceptible de ser examinado de forma sistemática.

Posteriormente, se llevará a cabo una primera fase de codificación abierta, orientada a identificar unidades de sentido presentes en las transcripciones. En esta etapa se examinarán los relatos línea por línea o por segmentos significativos, asignando códigos iniciales a aquellas expresiones, ideas, experiencias o situaciones que resulten relevantes para los propósitos de la investigación. Esta codificación inicial permitirá reconocer temas emergentes vinculados, por ejemplo, con las estrategias pedagógicas implementadas, las experiencias de acompañamiento, y los factores percibidos como barreras o facilitadores en los procesos de transición educativa.

Una vez realizada esta primera aproximación, se avanzará hacia una fase de codificación axial, en la cual los códigos abiertos serán revisados, comparados y reorganizados con el propósito de establecer relaciones entre ellos. Esta etapa permitirá agrupar códigos afines, distinguir subcategorías y categorías más amplias, así como profundizar en los vínculos entre las experiencias relatadas, las estrategias desplegadas por los educadores diferenciales y las condiciones contextuales que inciden en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual en transición desde escuelas especiales hacia escuelas regulares.

En una etapa posterior, las investigadoras realizarán una revisión conjunta del proceso de codificación, con el fin de contrastar interpretaciones, discutir posibles ajustes y corregir o complementar tanto los códigos abiertos como los axiales. Esta revisión permitirá afinar la consistencia del análisis, fortalecer la coherencia interna de las categorías construidas y resguardar que la interpretación final mantenga correspondencia con el contenido del material empírico.

Finalmente, el análisis será organizado de manera que permita reconstruir con claridad el recorrido seguido desde las transcripciones originales hasta la construcción de categorías y hallazgos. En este sentido, se resguardará la trazabilidad del proceso analítico, manteniendo la vinculación entre los fragmentos textuales, los códigos asignados, las agrupaciones realizadas y

las interpretaciones elaboradas por las investigadoras. Esto permitirá transparentar las decisiones tomadas durante el análisis y dar cuenta del modo en que los resultados se fundamentan en los relatos recogidos.

4.2. Análisis

Para el análisis de los datos se trabajó con las siete entrevistas realizadas, las cuales fueron transcritas de manera literal. Con el fin de resguardar la confidencialidad de las participantes, cada entrevista fue identificada mediante siglas. Posteriormente, las transcripciones fueron incorporadas al software de análisis cualitativo ATLAS.ti v.25, herramienta que permitió organizar el corpus, segmentar los relatos y realizar una primera codificación del material.

A partir de esta primera revisión, las investigadoras desarrollaron el análisis utilizando su propio criterio analítico, identificando temas recurrentes, relaciones entre códigos y posibles agrupaciones en categorías más amplias. En una etapa posterior, estos hallazgos fueron contrastados y revisados de manera conjunta, con el propósito de corregir, complementar y reorganizar las codificaciones realizadas, fortaleciendo así la consistencia del proceso interpretativo.

Finalmente, una vez definidos y revisados los hallazgos, se utilizó la herramienta de inteligencia artificial conversacional Qwen únicamente como apoyo para organizar la información en la plantilla de análisis, sin reemplazar en ningún caso el juicio analítico de las investigadoras. De este modo, la codificación, revisión e interpretación de los datos fue realizada por las autoras, mientras que Qwen cumplió una función instrumental en la sistematización final de la información. Asimismo, se dejaron registros de las decisiones adoptadas durante el proceso, con el fin de resguardar la trazabilidad del análisis. Este procedimiento permitió elaborar la tabla de categorías y subcategorías que se presenta a continuación.

Cita de la Entrevista	Código Abierto	Código axial
adaptar todo el trabajo y y lo emocional también	Adaptación integral (pedagógica y emocional)	Estrategias pedagógicas

enfoque ecológico funcional	Adopción de enfoque ecológico funcional	Facilitadores
Decreto 83... distintas formas de representación	Aplicación del Diseño Universal (Decreto 83)	Estrategias pedagógicas
reunión de articulación... entregar la información... no solamente llenar la documentación	Articulación efectiva entre escuelas	Estrategias pedagógicas
docentes se dan cuenta... de que falta alguna modificación	Autoconciencia docente sobre accesibilidad	Estrategias pedagógicas
bajo sentido de pertenencia... baja motivación	Baja pertenencia y motivación estudiantil	Barreras
barrera actitudinal por parte de los colegios es heavy	Barrera actitudinal institucional	Barreras
incongruencia... Ley de Inclusión permite... pero no tengo la la capacitación	Brecha entre política inclusiva y práctica	Barreras
convencer a la comunidad educativa de que el estudiante tiene las habilidades	Cambio de creencias sobre capacidades	Facilitadores
primera charla que se da eh sobre la discapacidad visual a los equipos	Capacitación inicial a docentes	Estrategias pedagógicas
No asiste, no le hacen las adecuaciones... es un círculo	Ciclo vicioso de exclusión y ausentismo	Barreras
desafiante cuando uno comienza a enfrentarse a la realidad de eh accesibilizar	Desafío inicial de accesibilización	Barreras
colegios desconocen estas normativas y si las conocen no saben cómo implementarlas	Desconocimiento normativo en escuelas regulares	Barreras
conocimiento con respecto a los decretos y leyes	Dominio del marco normativo	Facilitadores
proceso del duelo... temor a llevarlo a compartir	Duelo y sobreprotección familiar	Barreras
ponerse mucho en los zapatos de... con los ojos tapados	Ejercicio de empatía vivencial	Estrategias pedagógicas

la empatía es lo que... todo fluye	Empatía como facilitador personal	Facilitadores
sensibilizar a la comunidad	Estrategia de sensibilización comunitaria	Estrategias pedagógicas
fragilidad educativa... dejan de asistir a clases	Fenómeno de fragilidad educativa	Barreras
pasar de compartir en un grupo de 8 a compartir en un grupo de 30	Impacto del cambio de densidad grupal	Barreras
familia también está convencida... miedos se permean	Influencia de la convicción familiar	Facilitadores
ven al estudiante como que él es el que presenta el problema y no el contexto	Modelo médico vs. Modelo social de discapacidad	Barreras
Superintendencia de Educación... a fiscalizar	Necesidad de fiscalización externa	Barreras
triangulación... si uno falla, eh no se transmite esta información	Necesidad de trabajo triangulado	Facilitadores
espacio hostil... la deja de llevar con frecuencia	Percepción de hostilidad escolar	Barreras
darle la vuelta a todo lo que conocemos	Reestructuración de la práctica pedagógica	Estrategias pedagógicas
escuela de destino es quien tiene la principal eh ahí responsabilidad	Responsabilidad final de la escuela receptora	Facilitadores
rol yo diría que mayor debiese tenerlo la familia	Rol protagónico de la familia	Facilitadores
Intervenir al grupo curso... experiencias con los ojos vendados	Simulación de discapacidad con pares	Estrategias pedagógicas
generalizarlas con todo el grupo	Universalización de adecuaciones	Estrategias pedagógicas
profesores... que no tienen una capacitación específica y que por el querer incluir han logrado mucho más	Voluntad docente sobre capacitación técnica	Facilitadores

4.3. Hallazgos

A partir del análisis de contenido cualitativo de tipo inductivo realizado sobre las siete entrevistas, emergieron diversas unidades de sentido asociadas a las experiencias de acompañamiento en procesos de transición de estudiantes con discapacidad visual desde establecimientos de educación especial hacia escuelas regulares. En una primera etapa, la codificación abierta permitió identificar temas recurrentes vinculados con prácticas de acompañamiento, dificultades del proceso, condiciones que favorecen su desarrollo y sentidos atribuidos por las participantes a estas experiencias. Posteriormente, mediante la codificación axial, estos códigos fueron comparados, reorganizados y articulados en núcleos interpretativos más amplios, con el propósito de dar cuenta de relaciones entre prácticas, condiciones institucionales y experiencias de transición. Este modo de presentación busca resguardar el carácter inductivo del análisis, en la medida en que los hallazgos no se presentan como categorías impuestas de antemano, sino como construcciones analíticas elaboradas a partir de los relatos y afinadas a lo largo del proceso interpretativo.

En este marco, los hallazgos permiten reconocer tres núcleos interpretativos que, aún diferenciables analíticamente, se encuentran estrechamente relacionados entre sí: la necesidad de una reconfiguración pedagógica del contexto receptor, la presencia de barreras institucionales, pedagógicas y relacionales que tensionan la continuidad de la trayectoria, y la existencia de facilitadores que fortalecen el acompañamiento cuando se articulan voluntades, saberes y responsabilidades. En conjunto, estos núcleos muestran que la transición no es vivida por las profesionales como un mero traslado de establecimiento, sino como un proceso complejo en el que se juega la posibilidad de sostener trayectorias educativas continuas, pertinentes e inclusivas. Esta lectura dialoga con el enfoque cualitativo e interpretativo declarado en la investigación, que busca comprender los significados atribuidos por los actores a sus prácticas y experiencias, más que medir variables aisladas.

4.3.1. La transición exige una reconfiguración pedagógica del contexto receptor.

Un primer núcleo emergente del análisis muestra que las participantes comprenden la transición como un proceso que exige transformar el contexto pedagógico que recibe al

estudiante, más que esperar que sea éste quien se adapte por sí solo a las condiciones ya dadas. En los relatos aparecen referencias a la necesidad de “adaptar todo el trabajo” y considerar no solo lo pedagógico, sino también lo emocional; a la aplicación del Decreto 83 y de distintas formas de representación; a reuniones de articulación entre establecimientos; a instancias de capacitación inicial dirigidas a docentes; y a la necesidad de “darle la vuelta a todo lo que conocemos” en la práctica pedagógica. En esa misma línea, también emergen estrategias vinculadas con la sensibilización de la comunidad educativa, como ejercicios de empatía vivencial, simulaciones con pares y acciones orientadas a intervenir al grupo curso antes o durante el proceso de incorporación.

Desde una lectura inductiva, estos elementos permiten interpretar que, en la experiencia de las profesionales, acompañar la transición no equivale simplemente a disponer algunos apoyos técnicos o realizar adecuaciones puntuales una vez que aparecen dificultades. Más bien, la transición es concebida como una situación que obliga a anticipar, reorganizar y revisar la enseñanza en un sentido más profundo. Esto incluye pensar la accesibilidad no como una respuesta excepcional para un solo estudiante, sino como una condición pedagógica que puede ampliar la participación del conjunto del curso. En esa dirección, la aparición de códigos como universalización de adecuaciones, autoconciencia docente sobre accesibilidad o reestructuración de la práctica pedagógica sugiere que varias de las experiencias relatadas no se agotan en una lógica compensatoria, sino que se acercan a una comprensión más amplia de la enseñanza accesible.

Este hallazgo resulta especialmente significativo porque permite leer la transición como un proceso que tensiona la práctica docente habitual y, al mismo tiempo, abre posibilidades de transformación. La necesidad de articular información entre escuelas, preparar a los equipos y generar estrategias de sensibilización indica que el cambio de establecimiento no es suficiente por sí mismo para asegurar continuidad educativa. Lo que las entrevistadas hacen visible es que la escuela receptora necesita ser preparada pedagógica y relacionamente para recibir al estudiante. En otras palabras, la transición aparece como un momento que demanda anticipación, articulación y contextualización, más que una decisión administrativa consumada una vez que el estudiante ingresa al nuevo establecimiento. Esta interpretación dialoga con el

marco teórico, que entiende la transición como un proceso y no como un evento aislado, y con la idea de que la accesibilidad curricular constituye una condición central para la participación efectiva de estudiantes con discapacidad visual en el aula regular.

Junto con ello, el énfasis puesto por las participantes en la dimensión emocional y comunitaria del proceso permite ampliar la comprensión de las estrategias pedagógicas más allá de la relación docente-estudiante. La presencia de acciones como la sensibilización comunitaria o la simulación de discapacidad con pares sugiere que las profesionales no entienden la inclusión únicamente como acceso al currículum, sino también como construcción de condiciones de pertenencia, reconocimiento y vínculo dentro del nuevo espacio escolar. Así, el acompañamiento se presenta como una práctica que no sólo modifica materiales o formas de enseñanza, sino también relaciones, expectativas y modos de habitar el aula. En este sentido, el primer núcleo interpretativo permite sostener que, desde la experiencia de las participantes, la transición de estudiantes con discapacidad visual exige una reconfiguración pedagógica del contexto receptor, entendida como un proceso integral que involucra accesibilidad, articulación interinstitucional y preparación de la comunidad educativa.

4.3.2. Las principales dificultades se sitúan en el entorno institucional, pedagógico y relacional.

Un segundo núcleo emergente del análisis refiere a las barreras que dificultan los procesos de transición. En los relatos aparecen con fuerza referencias a barreras actitudinales por parte de los establecimientos, al desconocimiento normativo en escuelas regulares, a la brecha entre la política inclusiva y las condiciones reales de implementación, y a una persistencia de miradas que ubican el problema en el estudiante antes que en el contexto. A ello se suman dificultades asociadas a la accesibilización inicial del nuevo espacio escolar, al impacto que genera pasar de cursos pequeños a grupos más numerosos, a la percepción de hostilidad del entorno, a la baja pertenencia y motivación estudiantil, y a procesos familiares marcados por temores, sobreprotección o duelo frente al cambio de modalidad educativa.

La agrupación de estos códigos permite interpretar que las principales dificultades no se localizan, en la experiencia relatada, en la discapacidad visual como condición individual, sino

en la insuficiente transformación del entorno que recibe al estudiante. En este punto, el hallazgo es especialmente consistente: las participantes describen una transición tensionada por contextos escolares que muchas veces no conocen la normativa, no saben cómo implementarla o no cuentan con condiciones formativas, materiales y actitudinales suficientes para sostener una respuesta pertinente. Desde esta lectura, la barrera no es simplemente “la falta de apoyo”, sino una combinación de factores institucionales, pedagógicos y culturales que dificultan que el nuevo contexto se configure como un espacio efectivamente inclusivo.

Esto adquiere mayor espesor cuando se observan los códigos vinculados con el modelo médico versus el modelo social de discapacidad. El hecho de que en algunos relatos aparezca la idea de que el estudiante “presenta el problema” y no el contexto permite advertir que las barreras no son solo operativas o técnicas, sino también conceptuales. Es decir, en el material analizado emergen formas de comprensión de la discapacidad que siguen centrando la dificultad en el sujeto y no en las condiciones de participación que ofrece la escuela. Esta persistencia de lógicas deficitarias resulta particularmente relevante porque ayuda a explicar por qué el discurso inclusivo puede convivir con prácticas que continúan siendo excluyentes o insuficientes. En esa línea, el hallazgo dialoga con el marco teórico que sitúa las barreras como factores relacionales y contextuales, y con la discusión sobre las tensiones entre discurso inclusivo y condiciones reales de implementación.

Por otra parte, las barreras identificadas no se reducen al plano institucional, sino que también alcanzan la vivencia subjetiva y relacional del proceso. Códigos como baja pertenencia y motivación estudiantil, ciclo vicioso de exclusión y ausentismo, fragilidad educativa o percepción de hostilidad escolar muestran que la transición puede debilitarse cuando el estudiante no logra reconocerse como parte del nuevo espacio o cuando las experiencias iniciales en él son negativas. De este modo, la continuidad de la trayectoria no depende solo del acceso formal al establecimiento regular, sino también de las condiciones concretas en que el estudiante es recibido, participa y construye vínculos en ese nuevo escenario. El análisis permite advertir que la falta de adecuaciones, la escasa comprensión del contexto y la ausencia de sentido de pertenencia pueden retroalimentarse, generando procesos de desenganche progresivo que terminan afectando la asistencia, la motivación y la permanencia.

A ello se suma la dimensión familiar del proceso. Los relatos no presentan a las familias únicamente como apoyo o facilitador, sino también como actor que puede experimentar temores legítimos frente al cambio. La presencia de códigos como duelo y sobreprotección familiar sugiere que la transición también moviliza pérdidas, incertidumbres y resistencias, especialmente cuando el nuevo establecimiento es percibido como un espacio menos preparado o menos protector que la escuela de origen. Lejos de ser leída como una dificultad individual de la familia, esta dimensión parece expresar la fragilidad del propio proceso de transición cuando no existen condiciones claras de continuidad, confianza y acompañamiento. En conjunto, este segundo núcleo permite sostener que las barreras que tensionan la transición son múltiples y se configuran en la interacción entre cultura institucional, organización pedagógica, relaciones escolares y experiencias familiares, lo que refuerza la necesidad de comprender la transición como una experiencia compleja y situada. Esta lectura también se relaciona con la noción de trayectorias reales, en tanto muestra que la continuidad educativa se construye bajo condiciones concretas que no siempre coinciden con lo esperado por el sistema.

4.3.3. La continuidad de la trayectoria se fortalece cuando existe corresponsabilidad, disposición a aprender y cambio de creencias.

Un tercer núcleo interpretativo reúne los elementos que las participantes identifican como facilitadores del proceso de transición. Entre ellos aparecen la adopción de un enfoque ecológico funcional, el dominio del marco normativo, la empatía como facilitador personal, la voluntad docente de capacitarse, el cambio de creencias sobre las capacidades del estudiante, la necesidad de trabajo triangulado, la responsabilidad final de la escuela receptora y el rol de la familia, especialmente cuando esta también se encuentra convencida de las posibilidades del proceso.

La articulación de estos códigos permite advertir que los facilitadores no son descritos únicamente como recursos materiales o técnicos, sino como disposiciones éticas, relacionales e institucionales que vuelven posible el acompañamiento. En el material analizado, la empatía, la apertura a aprender, la convicción respecto de las capacidades del estudiante y la disposición a revisar prácticas aparecen como factores tan relevantes como el conocimiento normativo o la existencia de apoyos especializados. Esto sugiere que, desde la experiencia de las participantes,

la transición se fortalece cuando el establecimiento receptor no solo cuenta con ciertos marcos o recursos, sino cuando desarrolla una actitud activa de responsabilidad frente al proceso.

Este hallazgo resulta importante porque permite complejizar la idea de facilitador. En varios relatos, la voluntad docente aparece incluso en contextos donde no existe formación específica suficiente. Lejos de romantizar esa voluntad, el análisis permite interpretarla como un elemento que ayuda a movilizar respuestas pedagógicas cuando se articula con búsqueda de conocimiento, apertura al trabajo conjunto y reconocimiento de las capacidades del estudiante. En ese sentido, la disposición a aprender no reemplaza la necesidad de formación ni de apoyos institucionales, pero sí emerge como una condición que puede activar procesos de cambio dentro del establecimiento. Del mismo modo, el cambio de creencias sobre capacidades parece operar como un punto de inflexión: cuando la comunidad educativa deja de mirar al estudiante desde la carencia y comienza a reconocer posibilidades reales de participación y aprendizaje, se amplían las condiciones para que la transición no sea vivida como amenaza, sino como trayectoria posible.

Otro aspecto relevante de este núcleo es la idea de corresponsabilidad. La presencia de códigos como necesidad de trabajo triangulado, rol protagónico de la familia y responsabilidad final de la escuela receptora muestra que las participantes comprenden el acompañamiento como un proceso compartido entre distintos actores, pero no distribuido de manera homogénea. Si bien la familia ocupa un lugar importante, el análisis permite advertir que las entrevistadas atribuyen una responsabilidad decisiva al establecimiento receptor. Esto es especialmente significativo, porque evita desplazar la carga principal del proceso hacia el estudiante o hacia su entorno familiar. Lo que emerge con fuerza es que la transición se fortalece cuando existe articulación entre escuela de origen, escuela de destino y familia, pero también cuando la escuela que recibe asume activamente su responsabilidad pedagógica e institucional. Esta interpretación conversa con el marco teórico sobre articulación educativa y acompañamiento, donde se plantea que la transición requiere coordinación entre actores, traspaso de información y seguimiento sostenido.

Asimismo, la aparición del enfoque ecológico funcional como facilitador aporta un elemento particularmente valioso al análisis. Su presencia sugiere que las profesionales no se

limitan a pensar en términos diagnósticos o clínicos, sino que consideran el modo en que el estudiante se desenvuelve en relación con las demandas concretas del entorno, los apoyos disponibles y las condiciones de participación. Esta mirada parece favorecer decisiones más situadas y pertinentes, en la medida en que permite comprender la transición no desde categorías abstractas, sino desde necesidades reales de acceso, autonomía y participación. En conjunto, este tercer núcleo permite sostener que la continuidad de la trayectoria educativa se fortalece cuando confluyen disposición a aprender, reconocimiento de capacidades, articulación entre actores y asunción de responsabilidades por parte de la escuela receptora, configurando un acompañamiento más coherente con un enfoque inclusivo.

4.3.4. Síntesis interpretativa de los hallazgos.

En conjunto, los hallazgos permiten interpretar que la transición de estudiantes con discapacidad visual desde educación especial hacia educación regular es comprendida por los participantes como un proceso pedagógico, institucional y relacional de alta complejidad. No aparece en los relatos como un simple traslado entre establecimientos, sino como un momento de especial sensibilidad dentro de la trayectoria educativa, en el que pueden consolidarse nuevas oportunidades de participación o, por el contrario, profundizarse barreras ya existentes. Desde esta perspectiva, las estrategias, barreras y facilitadores identificados no operan como dimensiones separadas, sino como elementos que se configuran en interacción y que inciden directamente en la posibilidad de sostener la continuidad de la trayectoria.

La lectura inductiva del material permite advertir, además, que el foco de las profesionales se desplaza de manera consistente desde el estudiante hacia el contexto. Aunque la discapacidad visual constituye el marco específico del fenómeno estudiado, lo que emerge con mayor fuerza en los relatos es que la calidad del proceso de transición depende, en gran medida, de las condiciones pedagógicas, culturales y organizacionales que ofrece el entorno receptor. En este sentido, el análisis coincide con la comprensión teórica de barreras y facilitadores como factores contextuales y relacionales, y con la idea de que la inclusión no puede reducirse a la presencia física del estudiante en una escuela regular, sino que exige transformaciones concretas en la enseñanza, en la organización escolar y en las relaciones que estructuran la vida cotidiana de la comunidad educativa.

Así, los hallazgos permiten sostener que acompañar de manera pertinente estos procesos implica, al menos, tres movimientos complementarios: anticipar y reconfigurar pedagógicamente el contexto receptor; reconocer y abordar las barreras institucionales, pedagógicas y relacionales que pueden debilitar la continuidad de la trayectoria; y fortalecer facilitadores asociados a la corresponsabilidad, la disposición a aprender y el reconocimiento de las capacidades del estudiante. En este sentido, el análisis no solo da cuenta de experiencias profesionales sobre la transición, sino que también aporta una base interpretativa para la formulación posterior de orientaciones pedagógicas más situadas y coherentes con las exigencias de una inclusión educativa efectiva.

Capítulo 5: Conclusiones y Proyecciones

La presente investigación tuvo por propósito analizar las experiencias de educadores diferenciales respecto de las estrategias pedagógicas implementadas y de los factores que perciben como barreras o facilitadores en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia escuelas regulares en la Región Metropolitana. A partir del análisis de las entrevistas, fue posible comprender este proceso no como un cambio puntual de establecimiento, sino como una experiencia compleja, situada y progresiva, en la que convergen dimensiones pedagógicas, institucionales, relacionales y emocionales. En este marco, las conclusiones se organizan a continuación en función de los objetivos específicos, el objetivo general y, finalmente, la pregunta de investigación.

5.1. Conclusiones en Relación con el Objetivo Específico 1

En relación con el objetivo específico de explorar las experiencias de educadores diferenciales respecto del acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición desde escuelas especiales hacia escuelas regulares, se concluye que dichas experiencias configuran la transición como un proceso de alta complejidad, que excede ampliamente la dimensión administrativa del cambio de establecimiento. Desde la experiencia de las participantes, acompañar estos procesos implica anticipar necesidades, preparar al contexto receptor, sostener apoyos y atender no solo el acceso al currículum, sino también la dimensión emocional, social y relacional de la trayectoria escolar.

Las experiencias relatadas permiten advertir que la transición es percibida como un momento especialmente sensible dentro de la trayectoria educativa del estudiantado con discapacidad visual, en tanto supone el paso hacia un entorno que muchas veces funciona con lógicas pedagógicas, organizacionales y vinculares distintas a las de la escuela especial. En este sentido, las educadoras diferenciales no describen el acompañamiento como una acción puntual, sino como un proceso que requiere observación, ajuste y seguimiento, particularmente en los momentos iniciales del ingreso al nuevo contexto. Esta conclusión permite sostener que, desde la experiencia profesional, la transición no puede comprenderse de manera lineal ni homogénea, ya que se encuentra atravesada por las características del establecimiento receptor, las disposiciones de los equipos, el rol de la familia y las trayectorias previas del estudiante.

Asimismo, las experiencias analizadas muestran que el acompañamiento adquiere un carácter profundamente situado. Las decisiones pedagógicas y los apoyos desplegados no responden a una fórmula única, sino que dependen de las condiciones concretas de cada estudiante, de su funcionalidad visual, de la preparación del establecimiento de destino y de las posibilidades reales de articulación entre actores. En consecuencia, se concluye que las experiencias de acompañamiento relatadas por las educadoras diferenciales se estructuran desde una lógica de ajuste contextual y de búsqueda permanente de condiciones que permitan sostener la continuidad de la trayectoria educativa.

5.2. Conclusiones en Relación con el Objetivo Específico 2

En relación con el objetivo específico de identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por educadores diferenciales para acompañar estos procesos de transición, se concluye que las estrategias implementadas no se restringen a adecuaciones puntuales de acceso al currículum, sino que abarcan acciones de articulación, preparación del entorno, flexibilización pedagógica y sensibilización de la comunidad educativa. En este sentido, las estrategias identificadas muestran que el acompañamiento pedagógico supone intervenir tanto en la enseñanza como en las condiciones institucionales y relacionales que configuran la experiencia de transición.

Entre las estrategias reconocidas destacan la accesibilización de materiales y actividades, la implementación de adecuaciones de acceso, la diversificación de formas de enseñanza, la anticipación de barreras dentro del aula, la preparación previa del equipo docente y el trabajo de articulación entre escuela especial y escuela regular. Del mismo modo, emergen estrategias dirigidas al entorno social y escolar, como la sensibilización del grupo curso, el trabajo con pares y la generación de instancias orientadas a favorecer la comprensión de la discapacidad visual dentro de la comunidad educativa. Esto permite concluir que las estrategias pedagógicas implementadas no se agotan en lo técnico, sino que también buscan incidir en la disposición del contexto receptor para favorecer la participación y pertenencia del estudiante.

De manera complementaria, se concluye que estas estrategias se sostienen sobre una comprensión amplia de la enseñanza, en la que el acceso al aprendizaje no depende únicamente de la capacidad individual del estudiante, sino de la posibilidad de reorganizar el entorno pedagógico para hacerlo más accesible. Así, las estrategias identificadas muestran que el

acompañamiento efectivo requiere revisar la práctica docente, adaptar recursos, articular apoyos y generar condiciones que permitan que el estudiante participe en el nuevo contexto sin quedar expuesto a barreras evitables. En este sentido, el estudio permite afirmar que las estrategias pedagógicas utilizadas por educadores diferenciales durante estos procesos de transición se orientan, en lo fundamental, a resguardar continuidad, acceso y participación.

5.3. Conclusiones en Relación con el Objetivo Específico 3

En relación con el objetivo específico de reconocer las barreras y facilitadores que, desde la experiencia de educadores diferenciales, inciden en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante estos procesos, se concluye que las principales dificultades y condiciones favorables no se explican únicamente por la discapacidad visual, sino por el modo en que el entorno escolar responde -o no responde- a las necesidades del proceso de transición. En consecuencia, las barreras y facilitadores se configuran como factores relacionales, institucionales y pedagógicos, más que como atributos individuales del estudiante.

Entre las barreras identificadas destacan las actitudes institucionales poco favorables, la falta de preparación de algunos establecimientos regulares, el desconocimiento normativo, las dificultades iniciales de accesibilización, la persistencia de enfoques centrados en el déficit y la escasa comprensión de la transición como proceso. A ello se agregan barreras vinculadas con la dimensión relacional y emocional, tales como la dificultad para construir pertenencia en el nuevo espacio escolar, la percepción de hostilidad o incompreensión y, en algunos casos, la sobreprotección familiar o el temor frente al cambio. A partir de estos hallazgos, se concluye que las barreras no solo obstaculizan el acceso al aprendizaje, sino que también pueden debilitar el vínculo del estudiante con el nuevo contexto y afectar la continuidad de su trayectoria.

Por otra parte, entre los facilitadores emergen la disposición de los docentes para aprender y ajustar sus prácticas, la empatía, el trabajo coordinado entre actores, la articulación entre establecimientos, el involucramiento de la familia y el reconocimiento de las capacidades del estudiante por sobre una mirada centrada en sus limitaciones. De este modo, se concluye que los facilitadores más significativos no son únicamente los recursos técnicos disponibles, sino también las condiciones humanas, pedagógicas e institucionales que permiten que esos recursos se traduzcan en experiencias efectivas de inclusión y acompañamiento. En

consecuencia, las experiencias analizadas muestran que el acompañamiento mejora cuando existe corresponsabilidad, apertura al aprendizaje y voluntad de transformación por parte del contexto receptor.

5.4. Conclusión en Relación con el Objetivo General

En relación con el objetivo general de analizar las experiencias de educadores diferenciales respecto de las estrategias pedagógicas implementadas y de los factores que perciben como barreras o facilitadores en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia escuelas regulares en la Región Metropolitana, se concluye que dichas experiencias permiten comprender la transición como un proceso complejo cuya calidad depende, en gran medida, de la capacidad del contexto escolar para anticiparse, articularse y transformarse pedagógicamente. El análisis realizado muestra que el acompañamiento no puede ser reducido a una función técnica ni a un conjunto de adecuaciones aisladas, sino que supone una intervención integral que involucra enseñanza, organización escolar, relaciones interpersonales y construcción de condiciones de pertenencia.

Asimismo, el estudio permite concluir que las experiencias de los educadores diferenciales ofrecen una mirada particularmente valiosa para comprender este fenómeno, ya que desde su práctica emergen tanto las estrategias efectivamente utilizadas como las limitaciones y posibilidades concretas que presenta el sistema escolar en estos procesos. Desde esta perspectiva, el análisis realizado no solo permite describir qué hacen estos profesionales, sino también comprender cómo interpretan las exigencias del acompañamiento y qué condiciones consideran imprescindibles para que la transición no signifique una ruptura en la trayectoria educativa del estudiante.

En este sentido, el objetivo general se considera alcanzado, ya que fue posible analizar las experiencias de educadores diferenciales en torno a las estrategias pedagógicas implementadas y a los factores que perciben como barreras o facilitadores, mostrando que el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual en estos procesos exige una respuesta pedagógica e institucional articulada, contextualizada y sostenida en el tiempo.

5.5. Respuesta a la Pregunta de Investigación

En respuesta a la pregunta de investigación acerca de cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas y los factores que educadores diferenciales perciben como barreras o facilitadores durante el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual que transitan desde escuelas especiales hacia escuelas regulares en la Región Metropolitana, se concluye que las estrategias pedagógicas implementadas se orientan principalmente a garantizar condiciones de acceso, participación y continuidad dentro del nuevo contexto escolar. Entre ellas se encuentran la accesibilización de materiales, las adecuaciones de acceso, la diversificación de la enseñanza, la articulación entre establecimientos, la preparación del equipo receptor y las acciones de sensibilización de la comunidad educativa. Estas estrategias muestran que el acompañamiento no se agota en la intervención sobre el estudiante, sino que compromete una preparación más amplia del entorno escolar.

Respecto de los factores percibidos como barreras, se concluye que estos se sitúan principalmente en la insuficiente preparación pedagógica e institucional del establecimiento receptor, en la persistencia de barreras actitudinales, en el desconocimiento de marcos normativos y en las dificultades para generar condiciones de pertenencia, accesibilidad y continuidad. En cuanto a los facilitadores, se concluye que estos radican en la articulación entre actores, en la disposición a ajustar prácticas, en la empatía, en la participación de la familia, en el reconocimiento de las capacidades del estudiante y en la asunción de responsabilidad por parte de la escuela receptora.

En términos generales, la investigación permite responder que el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual en estos procesos de transición mejora cuando la escuela receptora deja de concebir el ingreso del estudiante como una incorporación individual que debe resolverse con ajustes puntuales, y asume la transición como un proceso que requiere transformación pedagógica, coordinación institucional y compromiso relacional. De este modo, la respuesta a la pregunta de investigación no se limita a enumerar estrategias, barreras y facilitadores, sino que permite afirmar que el éxito del acompañamiento depende de la capacidad del contexto escolar para construir condiciones reales de acceso, participación, pertenencia y continuidad educativa.

5.6. Aportes de la Investigación

La presente investigación aporta a la comprensión de la transición educativa de estudiantes con discapacidad visual desde escuelas especiales hacia escuelas regulares, abordando un fenómeno que, si bien se vincula con el avance de las políticas inclusivas, aún presenta escaso desarrollo específico en el campo de la investigación educativa. En este sentido, uno de sus principales aportes consiste en visibilizar esta transición no como un cambio meramente administrativo entre establecimientos, sino como un proceso complejo, situado y progresivo, en el que intervienen dimensiones pedagógicas, institucionales, relacionales y emocionales.

Un segundo aporte radica en que el estudio recupera la experiencia de educadores diferenciales que han acompañado directamente estos procesos. Desde esta perspectiva, la investigación permite relevar saberes profesionales construidos en la práctica, identificando estrategias pedagógicas efectivamente implementadas y factores que, desde la experiencia de las participantes, operan como barreras o facilitadores del acompañamiento. Esto permite desplazar la discusión desde formulaciones generales sobre inclusión hacia una comprensión más situada de lo que implica acompañar transiciones educativas en contextos concretos.

Asimismo, la investigación aporta al campo de la educación diferencial y de la inclusión educativa al mostrar que el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual exige algo más que apoyos individuales o adecuaciones aisladas. Los hallazgos permiten comprender que la calidad de estos procesos depende, en gran medida, de la capacidad del contexto receptor para anticiparse, articularse y transformar sus prácticas pedagógicas. De este modo, el estudio contribuye a fortalecer una mirada contextual y relacional de la inclusión, centrada en las condiciones que ofrece la escuela para garantizar acceso, participación y continuidad educativa.

En el plano pedagógico y profesional, esta investigación ofrece insumos que pueden resultar útiles para docentes, educadores diferenciales, equipos de apoyo y comunidades escolares que enfrentan procesos de transición similares. En particular, su aporte consiste en sistematizar experiencias y criterios que permiten comprender con mayor claridad qué dimensiones requieren mayor atención en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad

visual, contribuyendo así a enriquecer la reflexión pedagógica y el diseño de respuestas educativas más pertinentes.

Finalmente, el estudio también aporta al debate sobre trayectorias educativas inclusivas, en la medida en que muestra que la continuidad escolar de estudiantes con discapacidad visual no depende únicamente del acceso a la educación regular, sino de las condiciones concretas que hacen posible sostener esa trayectoria dentro del nuevo contexto. En este sentido, la investigación contribuye a ampliar la comprensión de la inclusión educativa, subrayando la necesidad de pensar las transiciones como momentos decisivos dentro del recorrido formativo de los estudiantes.

5.7. Limitaciones del Estudio

Entre las limitaciones de la presente investigación, en primer lugar, se encuentra el alcance acotado de la muestra, dado que el estudio se centró en un número reducido de participantes y en experiencias situadas en la Región Metropolitana. Si bien esta decisión resulta coherente con el enfoque cualitativo y con el interés por comprender en profundidad las experiencias de educadores diferenciales, implica que los hallazgos no buscan ser generalizables a todos los contextos educativos, sino aportar comprensiones situadas sobre el fenómeno estudiado.

En segundo lugar, la investigación recogió exclusivamente la perspectiva de educadores diferenciales, lo que permitió profundizar en su experiencia profesional, pero dejó fuera otras voces igualmente relevantes para comprender estos procesos de transición, tales como las de estudiantes con discapacidad visual, sus familias, docentes de aula regular, equipos directivos u otros profesionales involucrados. En consecuencia, los hallazgos dan cuenta de una dimensión específica del fenómeno, sin agotar su complejidad.

Otra limitación se relaciona con el carácter retrospectivo de los relatos. Las experiencias recogidas fueron reconstruidas por las participantes a partir de su memoria y de su interpretación profesional de los procesos vividos, lo que significa que los hallazgos corresponden a experiencias narradas y significadas desde el presente, más que a observaciones directas de los

procesos de transición en desarrollo. Esto no resta valor al estudio, pero sí sitúa sus resultados en el marco de una comprensión interpretativa de dichas experiencias.

Asimismo, el estudio se concentró en la transición desde escuelas especiales hacia escuelas regulares en el caso de estudiantes con discapacidad visual, por lo que sus conclusiones no pueden extrapolarse automáticamente a otras discapacidades, a otros tipos de transición educativa ni a contextos territoriales distintos. La especificidad del fenómeno abordado constituye una fortaleza en términos de profundidad analítica, pero también delimita el alcance de los resultados.

Finalmente, cabe señalar que la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e inductivo, orientado a comprender sentidos, experiencias y prácticas, y no a medir la frecuencia o magnitud de determinadas estrategias, barreras o facilitadores. Por ello, los hallazgos no pretenden establecer jerarquías universales entre los elementos identificados, sino ofrecer una comprensión fundada y contextualizada de cómo estos son percibidos y experimentados por las participantes.

5.8. Proyecciones de la investigación

A partir de los hallazgos obtenidos, se abren diversas proyecciones para futuras investigaciones. Una primera línea de proyección consiste en incorporar otras voces involucradas en estos procesos de transición, especialmente las de estudiantes con discapacidad visual y sus familias. Profundizar en sus experiencias permitiría ampliar la comprensión del fenómeno, incorporando la vivencia directa del tránsito escolar y enriqueciendo la mirada construida en este estudio desde la experiencia profesional de educadores diferenciales.

Una segunda proyección refiere a la posibilidad de desarrollar investigaciones que incluyan también a docentes de educación regular, equipos directivos y otros profesionales de apoyo, con el fin de comprender cómo se configura institucionalmente el acompañamiento en los establecimientos receptores. Esto permitiría analizar con mayor detalle las condiciones organizacionales, pedagógicas y culturales que favorecen o dificultan estos procesos de transición.

Asimismo, sería relevante ampliar el estudio hacia otros contextos territoriales y educativos, considerando establecimientos de distintas regiones o realidades escolares, con el propósito de identificar continuidades y diferencias en la manera en que se acompañan estas trayectorias. De igual forma, futuras investigaciones podrían abordar otras transiciones significativas dentro de la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad visual, tales como el paso a enseñanza media, a educación superior o a espacios de formación laboral.

En el plano aplicado, una proyección importante del estudio consiste en la posibilidad de elaborar orientaciones, protocolos o lineamientos pedagógicos específicos para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual en transición desde escuelas especiales hacia escuelas regulares. Los hallazgos obtenidos ofrecen una base pertinente para avanzar hacia propuestas más concretas de apoyo a comunidades educativas, tanto en el ámbito de la formación docente como en la gestión institucional de estos procesos.

Finalmente, esta investigación proyecta la necesidad de continuar profundizando en el vínculo entre inclusión educativa, trayectorias escolares y transición entre modalidades, especialmente en aquellos casos en que el paso hacia la educación regular no puede pensarse únicamente como acceso, sino como continuidad efectiva de la experiencia educativa. En este sentido, futuras investigaciones podrían contribuir no solo a ampliar el conocimiento sobre el fenómeno, sino también a fortalecer prácticas pedagógicas e institucionales que resguarden trayectorias más continuas, pertinentes e inclusivas para estudiantes con discapacidad visual.

Referencias Bibliográficas

- Aquino, S., García, V., & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, 1-21. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a7.pdf>
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania*, 55, 223-248. Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7054408.pdf>
- Blesio, M., Trevignani, V., & Pacífico, A. M. (2019). Sentidos, sentires y prácticas en el sistema educativo santafesino. Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico, Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5582/Sentidos%2C%20sentires%20y%20pr%C3%A1cticas%20-%20Marcel%20Blesio%2C%20Virginia%20Trevign.pdf>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Cardona Moltó, M. C. (2014). La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la Comunidad Valenciana: análisis y perspectivas [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/edd07add-949b-4ef4-9fd7-d7b4ce0bbcc3/content>
- Casallas, L. Villabona, B. y Prada, R. (2020). ¿Están preparadas las instituciones educativas para el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales? *Revista*

Espacios, 41(35), 243–252.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p19.pdf>

Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>

Castro Pérez, M., Díaz Forbice, M., Fonseca Solórzano, H., León Sáenz, A. T., Ruíz Guevara, L. S., & Umaña Fernández, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 193-210. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804016>

Centro de Estudios Mineduc [CEM] (2024). Apuntes 59-2024: Análisis de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE), 2023. Ministerio de Educación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21104/APUNTES%2059_2024_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. *Handbook of constructionist research*, 1(1), 397-412. https://www.academia.edu/34030502/Constructionism_and_the_Grounded_Theory_Method

Comisión de Expertos de Educación Especial. (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial: Informe de la comisión de expertos. Ministerio de Educación. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2020). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

- Correa, G. V. (Coord.). (2023). Manual de rehabilitación para personas con discapacidad visual de América Latina. ICEVI Latinoamérica; Unión Latinoamericana de Ciegos – ULAC. <https://www.ulacdigital.org/media/attachments/2023/11/16/manual-de-rehabilitacion-america-latina.pdf>
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>
- Decreto 170 de 2010. [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f6ta>
- Decreto 83 exento de 2015. [Ministerio de Educación] Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 30 de enero de 2015. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f3ss>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012a). Manual de la investigación cualitativa: Vol. I. El campo de la investigación cualitativa. Editorial Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012b). Manual de la investigación cualitativa: Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa. Editorial Gedisa.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa & UNICEF. (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>
- Directores que Hacen Escuela. (2015). De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf

- European Commission. (2020). Guía sobre la transición educativa. Asociación estratégica del proyecto L&T'S River. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/2aab9ab0-af5d-41d0-bd37-7ff64fa762c1/GU_A_TR_NSITO_EDUCATIVO_ES.pdf
- Figueroa Escudero, E., Palmeros y Avila, G., & Pérez Castro, J. (2021). Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 5(1), 44-64. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/428351691.pdf>
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (2.^a ed.). Ediciones Morata. https://www.academia.edu/36971366/introduccion_a_la_investigacion_cualitativa
- Flick, U. (2014) La gestión de la calidad en la investigación cualitativa. Ediciones Morata. <https://dpp2017blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/disec3b1o-de-la-investigacic3b3n-cualitativa.pdf>
- Franco-Llanos, S., Rojas-Cruz, L. C., Montoya-Gutiérrez, T. V., González-Gómez, V. C., y Cobo-Cruz, I. D. (2024). Educación inclusiva desde la discapacidad visual: Estrategias orientadoras para el profesorado en formación de la primera infancia. Revista Boletín Redipe, 13(4), 76-99. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2112/2105>
- Fundación Luz [@fundacion.luz]. (15 de diciembre de 2025). Más de 70 años acompañando a niñas y niños con discapacidad visual, enseñando a creer en sí mismos, a ser... [Reel]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/DSTKe07Ec7Q/>
- García. (2012). Guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad visual. Instituto de Educación de Aguas Calientes. https://educacion.especial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/Ii3TgiOKkg-2guia_atencion_disc_visual.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1997). La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares. Morata. <https://www.edmorata.es/libros/la-transicion-la-educacion-secundaria>

- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En M. P. Sarto Martín y M. E. Venegas Renauld (Coords.), Aspectos clave de la Educación Inclusiva (pp. 143–154). Publicaciones del INICO. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Gutiérrez-Saldivia, X. (2020). Educación especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde La Araucanía. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 115-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v22n34/0122-7238-rhel-22-34-00095.pdf>
- Hecker, J., & Kalpokas, N. (2026, 13 de marzo). Razonamiento inductivo frente a razonamiento deductivo. ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/razonamiento-inductivo-frente-a-razonamiento-deductivo>
- Idme-Apaza, L. F., Coaquira-Begazo, C. M., Madariaga-Miranda, G. L., Aponte-Sánchez, D. D., Cruz-Mercado, J. J., & García-Piñeros, N. M. (2025). Conocimiento y prácticas pedagógicas en el proceso de transición de inicial a primaria: estudio comparado entre Perú y Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 177-196. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000200177>
- Inda Cabello, A., Urbieta Etxebarria, A. C., Roncero Santos, A. D., Bilbao Acha, G., Iriondo Laucirica, I., Muruaga Osa, I., Blesa García, L., Valverde Fernández, M., y Alda Marchena, Z. (2016). La inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/16_inclu_100_c.pdf
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ley 20370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 12 de septiembre de 2009. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f74o>
- Ley 20422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2irkh>

- Ley 20845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 8 de junio de 2015. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2ffcn>
- López, V., González, L., & Donoso, L. (2023). El Programa de Integración Escolar (PIE): Análisis de su situación actual y perspectivas para el futuro. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. <https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2023/09/Policy-Brief-PIE-Lopez-Gonzalez-Donoso.pdf>
- Martínez, C. y Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.08.002>
- Mazo, M. I. (2024). Desandando trayectos: Análisis de las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/4504/TM_2024_mazo_026.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meléndez-Rodríguez, L. (2020). Tendencias formativas en educación especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 325–345. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162020000200325&script=sci_arttext
- Ministerio de Cultura y Educación. (1999). El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales: Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Biblioteca Nacional de Maestros. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003877.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2023). Presentación de resultados: Prevalencia de discapacidad en niñas, niños y adolescentes [ENDIDE 2022]. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/endide/Resultados_EN_DIDE_2022_Poblacion_NNA_version_mayo_2023.pdf

- Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). Guía educativa para familias y comunidades de estudiantes ciegos o con baja visión. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/GUIA-ESTUDIANTES-CIEGOS-CT.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Decreto N°83: Diversificación de la enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Documento preguntas frecuentes incorporación de estudiantes a Programa de Integración Escolar (PIE). Unidad de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/08/PREGUNTAS-FRECUENTES-INGRESO-DE-ESTUDIANTES-PIE.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2026). Orientaciones para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad visual. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2026/02/Orientaciones-Dis.-Visual-10.02.2026-.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones 1. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (s. f.). Protocolo de transición entre los niveles inicial y primaria. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-primaria/xRVB-protocolo-de-transicion-inicial-a-priamariapdf.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-360294_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica. Ministerio de Educación Nacional de Colombia; Universidad de los Andes; UNICEF. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf

Ministerio de Educación. (2013). Guía: Educación para la transición. Orientaciones técnico – pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la Transición hacia una Vida Adulta Activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201405051722200.GUIAPARALATRANSICIONedespecial.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Programa de Integración Escolar PIE Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional Ley de Inclusión 20.845. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_web_-1.pdf

Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf

Ministerio de Educación. (2021). Directorio de Escuelas Hospitalarias y Escuelas Especiales. Educación Especial. Recuperado 31 de marzo de 2026, de <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

Ministerio de Educación. (2024). Directorio de Establecimientos PIE. Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos-pie/>

- Ministerio de Educación. (2026). Orientaciones para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad visual. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2026/02/Orientaciones-Dis.-Visual-10.02.2026-.pdf>
- Moffett, P., & Weare, W. H., Jr. (2020). Qualitative content analysis: A reflection. En D. Bowles-Terry & Z. T. Hoeve (Eds.), *Becoming a practitioner-researcher: A practical guide for librarians* (pp. 153-163). Association of College and Research Libraries. <https://oaktrust.library.tamu.edu/server/api/core/bitstreams/b0cddabd-ff1a-4344-b387-d68aeb624280/content>
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 147-167. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41nespecial/art10.pdf>
- Monge, M. E. T., & Zambrano, A. D. R. (2024). Discapacidad visual e inclusión escolar: una revisión sistemática con PRISMA y VOSviewer. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 4(1), 23-30. <https://edsociety.iberojournals.com/index.php/IBEROEDS/article/view/649/473>
- Ocampo González, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 12(2), 438–467. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Versión abreviada. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://iris.who.int/items/a9f72f51-3b49-461b-8486-f523e55b683a>

- Patton, M. (1990). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc. p.13
<https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00003.pdf>
- Ramos Abadie, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(2), 37–46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752908>
- Ramos Abadie, L. (2014). El derecho a una educación inclusiva y de calidad para estudiantes en situación de discapacidad: análisis comparado de tres experiencias latinoamericanas. En *Educación inclusiva: Realidad y desafíos* (pp. 22-33). Universitat de València.
https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educacion_Inclusiva_Realidad_y_desafios.pdf
- Rodríguez Fuentes, A. (2003). Adaptaciones curriculares para alumnos con baja visión e invidentes. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, (21), 275-298.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15104/Ense%Flanza1.pdf;jsessionid=070289E944A9C2DB7050BE967AA9DDF4?sequence=1>
- Rojas Pernia, S., & Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 323-339.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576017>
- Román Soto, D. (2019). La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (Decreto n.º 170, 2009 y Decreto n.º 83, 2015) y el espacio didáctico. *Revista Akadèmeia*, 18(1), 88-118.
<https://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/20.500.12743/2130/280-935-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Secretaría de Educación Pública. (2012). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-cuaderno 5: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad visual. Dirección General de Educación Indígena. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/3035/DISCAPACIDAD_VISUAL.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2024a). Ficha n.º 1: Acercándonos al concepto de transición educativa. Ministerio de Educación de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/09/ficha01.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2024b). Orientaciones para transiciones educativas en Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Orientaciones-para-transiciones-educativas-en-Educacion-Parvularia.pdf>
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- World Health Organization. (2022). Global report on health equity for persons with disabilities. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>

Anexos

1. Pauta de Entrevista Semiestructurada Antes de ser Sometida a Juicio de Expertos

Módulo	Objetivo	Preguntas
Preguntas de introducción rapport – Caracterización	OE1 y OE2	¿Cuántos años lleva trabajando en el área de la discapacidad visual? ¿En qué contextos educativos se ha desempeñado: educación regular, especial o ambas?
Preguntas de transición	OE1	Desde su experiencia, ¿cómo ha sido acompañar a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición de escuela especial a regular?
Preguntas claves	OE 1	¿Qué estrategias pedagógicas ha implementado o ha visto implementarse para facilitar este proceso? ¿Podría contarme un ejemplo de una estrategia que haya sido especialmente significativa para un estudiante o grupo? ¿Qué apoyos, recursos o condiciones cree usted que son esenciales para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en la transición escolar? ¿Cómo percibe que estas estrategias han influido en la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual en la escuela regular?
	OE2	¿Qué factores cree usted que han facilitado el proceso de transición de estudiantes con discapacidad visual? ¿Qué situaciones o condiciones ha identificado como barreras en estos procesos? ¿Qué impacto han tenido esas barreras en la trayectoria educativa de los estudiantes?
Preguntas de profundización	OE1 y OE2	¿Qué aprendizajes profesionales ha obtenido a partir de estas experiencias? Si tuviera que recomendar orientaciones pedagógicas a otros profesionales que acompañan transiciones, ¿cuáles serían y por qué? En su opinión, ¿qué rol tienen la familia, la escuela de origen y la escuela receptora en facilitar o dificultar la transición? ¿Qué condiciones del sistema educativo considera necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores en este proceso?

Preguntas de cierre	OE1 y OE2	¿Hay algún aspecto o experiencia que no le haya preguntado y que considere importante compartir?
---------------------	--------------	--

2. Solicitud de Juicio de Experto



Santiago, 30 de septiembre de 2025

Juicio de Experto Entrevista Semiestructurada

Estimada/o Profesora/or me dirijo a usted con el fin de solicitar su colaboración como experta/o para evaluar o validar la pauta de **Entrevista semi estructurada**, la cual se enmarca en la Memoria para optar al título de Profesora de Educación Diferencial con especialidad en Personas ciegas y retos múltiples, de la UMCE: ***"Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición educativa desde establecimientos de educación especial a regular."*** a cargo de las estudiantes: Danae Bueno y Constanza González y el Prof. Guía Cristian Hernández Vergara del Depto. de Formación Pedagógica.

El objetivo general de esta investigación es:

Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan el acompañamiento efectivo de estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares, a partir de las experiencias de profesionales de la educación en establecimientos de la Región Metropolitana.

La investigación se enmarca en el enfoque Cualitativo, paradigma constructivista (Denzin y Lincoln, 2012). El instrumento para levantamiento de datos empíricos es la entrevista semiestructurada la cual tiene una duración **de 60 minutos** aproximadamente dirigida a Profesores/as de Educación Diferencial con experiencia en acompañamiento en proceso de transición escolar de estudiantes con discapacidad visual. Para participar como entrevistadas/os, las/os docentes deberán aceptar las condiciones que señala el Consentimiento Informado respectivo, formato UMCE, el cual deberán remitir firmado a las investigadoras. Se tomarán las medidas necesarias para resguardar el anonimato de las/os participantes, tanto en el registro de la información, como en las transcripciones y marcos de codificación analítica.

Sus apreciaciones serán un aporte al proceso de investigación, por lo tanto, dejamos a su total libertad el planteamiento de cualquier sugerencia referente a la redacción, contenido, pertinencia u otro aspecto que considere ser modificado en el instrumento.

¡Muchas gracias!

Saludos cordiales:

Danae Bueno

Constanza González .

Estudiantes memoristas, Educ. Diferencial - UMCE

Pauta de entrevista semi estructurada:

Castillo-Montoya, Milagros (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework. The Qualitative Report, 21(5), 811-831 Disponible en: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2/> Consultado el: 30-09-2025

Tipo de muestra: Por criterio.

Características de la muestra:

- Esta titulada/o de Profesora/os de Educación Diferencial con experiencia en acompañamiento en procesos de transición escolar de Escuela especial a escuela regular, de estudiantes con discapacidad visual.
- Rango etario: No aplica.
- Años de experiencia: No aplica.
- Universidad de origen: No aplica.

Pauta de entrevista dirigida a docente de aula regular

La siguiente tabla se compone por tres columnas separadas en módulos, que corresponden al tipo de pregunta realizada, objetivos, que se refieren a los objetivos específicos de la memoria a la que corresponde cada pregunta y finalmente las preguntas que componen la entrevista semiestructurada.

Objetivos específicos de la memoria:

Objetivo específico 1 (OE1): Explorar las experiencias de profesionales de la educación con especialización o experticia en discapacidad visual respecto de las estrategias pedagógicas utilizadas para acompañar la transición escolar de estudiantes.

Objetivo específico 2 (OE2): Identificar los factores que los profesionales reconocen como facilitadores y barreras en los procesos de transición educativa de estudiantes con discapacidad visual.

Módulo	Objetivo	Preguntas
Preguntas de introducción rapport – Caracterización	OE1 y OE2	¿Cuántos años lleva trabajando en el área de la discapacidad visual? ¿En qué contextos educativos se ha desempeñado: educación regular, especial o ambas?

Preguntas de transición	OE1	Desde su experiencia, ¿cómo ha sido acompañar a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición de escuela especial a regular?
Preguntas claves	OE 1	<p>¿Qué estrategias pedagógicas ha implementado o ha visto implementarse para facilitar este proceso?</p> <p>¿Podría contarme un ejemplo de una estrategia que haya sido especialmente significativa para un estudiante o grupo?</p> <p>¿Qué apoyos, recursos o condiciones cree usted que son esenciales para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en la transición escolar?</p> <p>¿Cómo percibe que estas estrategias han influido en la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual en la escuela regular?</p>
	OE2	<p>¿Qué factores cree usted que han facilitado el proceso de transición de estudiantes con discapacidad visual?</p> <p>¿Qué situaciones o condiciones ha identificado como barreras en estos procesos?</p> <p>¿Qué impacto han tenido esas barreras en la trayectoria educativa de los estudiantes?</p>
Preguntas de profundización	OE1 y OE2	¿Qué aprendizajes profesionales ha obtenido a partir de estas experiencias?

		<p>Si tuviera que recomendar orientaciones pedagógicas a otros profesionales que acompañan transiciones, ¿cuáles serían y por qué?</p> <p>En su opinión, ¿qué rol tienen la familia, la escuela de origen y la escuela receptora en facilitar o dificultar la transición?</p> <p>¿Qué condiciones del sistema educativo considera necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores en este proceso?</p>
Preguntas de cierre	OE1 y OE2	¿Hay algún aspecto o experiencia que no le haya preguntado y que considere importante compartir?

Identificación del juez evaluador:

Nombre		Grado Académico	
RUN.		Cargo	
Título Profesional		Institución donde se desempeña	

Pauta juicio de experto.

Instrucciones: Marque con una X la celda que corresponda según su juicio, para cada uno de los indicadores (columna Detalle). Agregue comentarios si lo considere necesario.

El propósito es mantener en la pauta, aquellas preguntas que usted considere bien planteadas y cambiar o corregir aquellas que lo requieran. Si lo considera necesario, puede señalar en la columna comentarios, su observación con respecto a la relación pregunta y objetivos.

Pauta de evaluación para entrevista docente de aula regular:

Aspectos de la pauta de entrevista	Detalle	Si	No	Comentarios
Estructura	Existe un módulo inicial para la generación de rapport	X		Recomiendo incluir una pregunta de apertura más amplia (que permita presentarse al entrevistado o entrevistada) y luego preguntar por su experiencia. Rapport también apela a lo personal que la persona quiera compartir y sentirse cómoda.
Estructura	La pauta se estructura en temas/módulos y preguntas clave, de profundización, asociadas a objetivos de la investigación	X		
Estructura	La organización de la pauta es fluida.	X		
Redacción	Presenta errores de redacción.		X	No hay errores de redacción
Redacción	Las preguntas se enfocan en experiencias y sentimientos	X		
Redacción	Las preguntas clave son abiertas e invitan a la conversación	X		
Redacción	Las preguntas están escritas con ausencia de juicio	X		
Largo	Todas las preguntas clave son necesarias	X		
Largo	Las preguntas son precisas	X		
Comprensión	Las preguntas se formulan en lenguaje simple adecuado a la persona entrevistada	X		

Observaciones generales sobre el instrumento:

Firma Evaluador.

3. Juicio de Expertos

Previamente a la pauta del experto académico se expone en el documento enviado en los juicios de los expertos una carta con el detalle de la solicitud y la pauta de entrevista semiestructurada, para efectos de esta sección, esta información se encuentra en el Anexo N°2.

3.1. Juicio de expertos n°1.

Identificación del juez evaluador:

Nombre	César Peña Sandoval	Grado Académico	Doctor en Educación
RUN.	12.767.597-K	Cargo	Profesor Titular
Título Profesional	Profesor de Enseñanza Media en Filosofía	Institución donde se desempeña	UMCE

Pauta juicio de experto.

Instrucciones: Marque con una X la celda que corresponda según su juicio, para cada uno de los indicadores (columna Detalle). Agregue comentarios si lo considere necesario.

El propósito es mantener en la pauta, aquellas preguntas que usted considere bien planteadas y cambiar o corregir aquellas que lo requieran. Si lo considera necesario, puede señalar en la columna comentarios, su observación con respecto a la relación pregunta y objetivos.

Pauta de evaluación para entrevista docente de aula regular:

Aspectos de la pauta de entrevista	Detalle	Si	No	Comentarios
Estructura	Existe un módulo inicial para la generación de rapport	X		Recomiendo incluir una pregunta de apertura más amplia (que permita presentarse al entrevistado o entrevistada) y luego preguntar por su experiencia. Rapport también apela a lo personal que la persona quiera compartir y sentirse cómoda.

Estructura	La pauta se estructura en temas/módulos y preguntas clave, de profundización, asociadas a objetivos de la investigación	X		
Estructura	La organización de la pauta es fluida.	X		
Redacción	Presenta errores de redacción.		X	No hay errores de redacción
Redacción	Las preguntas se enfocan en experiencias y sentimientos	X		
Redacción	Las preguntas clave son abiertas e invitan a la conversación	X		
Redacción	Las preguntas están escritas con ausencia de juicio	X		
Largo	Todas las preguntas clave son necesarias	X		
Largo	Las preguntas son precisas	X		
Comprensión	Las preguntas se formulan en lenguaje simple adecuado a la persona entrevistada	X		

Observaciones generales sobre el instrumento:



Firma evaluador

3.2. Juicio de experto nº2.

Identificación del juez evaluador:

Nombre	Claudia Rodríguez Gericke	Grado Académico	Licenciada
--------	---------------------------	-----------------	------------

RUN.	9.408.026-6	Cargo	Coordinadora Carrera Educación Especial con especialidad en Personas ciegas y retos múltiples
Título Profesional	Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Visión	Institución donde se desempeña	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Pauta juicio de experto.

Instrucciones: Marque con una X la celda que corresponda según su juicio, para cada uno de los indicadores (columna Detalle). Agregue comentarios si lo considere necesario.

El propósito es mantener en la pauta, aquellas preguntas que usted considere bien planteadas y cambiar o corregir aquellas que lo requieran. Si lo considera necesario, puede señalar en la columna comentarios, su observación con respecto a la relación pregunta y objetivos.

Pauta de evaluación para entrevista docente de aula regular:

Aspectos de la pauta de entrevista	Detalle	Si	No	Comentarios
Estructura	Existe un módulo inicial para la generación de rapport	x		
Estructura	La pauta se estructura en temas/módulos y preguntas clave, de profundización, asociadas a objetivos de la investigación	x		
Estructura	La organización de la pauta es fluida.	x		
Redacción	No existen errores de redacción.	x		
Redacción	Las preguntas se enfocan en experiencias y sentimientos	x		
Redacción	Las preguntas clave son abiertas e invitan a la conversación	x		
Redacción	Las preguntas están escritas con ausencia de juicio	x		
Largo	Todas las preguntas clave son necesarias	x		
Largo	Las preguntas son precisas	x		

Comprensión	Las preguntas se formulan en lenguaje simple adecuado a la persona entrevistada	x		
-------------	---	---	--	--


Observaciones generales sobre el instrumento: Pauta muy adecuada, clara y precisa con un lenguaje fácil de comprender y que apunta explícitamente a los objetivos de la memoria.



Firma evaluador/a

4. Consentimiento Informado

4.1. Consentimiento informado n°1.


VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS
Entrevista semi estructurada - Dirigida a profesores/as de Educación Diferencial con experiencia en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición educativa de escuela especial a regular.

Usted ha sido invitado/a a participar en la memoria de título: "Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición educativa desde establecimientos de educación especial a regular", a cargo de las investigadoras estudiantes memoristas de la carrera de Educación diferencial: Danae Bueno, Constanza González y Cristian Hernández, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan el acompañamiento efectivo de estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares, a partir de las experiencias de profesionales de la educación en establecimientos de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, deberá participar en una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo recoger las experiencias y perspectivas de profesionales de la educación respecto de las estrategias pedagógicas y los factores que influyen en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante su proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares. La entrevista se realizará de manera presencial o virtual, durante octubre y noviembre de 2025 y según la disponibilidad de la persona participante, con una duración aproximada de 45 minutos. Con su consentimiento, la conversación será grabada con el fin de transcribirla y analizarla posteriormente, resguardando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información entregada, tanto en los registros como en los resultados del estudio.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita durante la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las estudiantes memoristas bajo la custodia de las estudiantes de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Solo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodio de la información Danae Bueno y Constanza González guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la Educación Diferencial especializada en personas con discapacidad visual, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y de acompañamiento en procesos de transición educativa.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable: Prof. Cristian Hernández Vergara al teléfono 990873844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse el Dr. Cristián Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo de este estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitero este hecho.





Fecha: 5/10 / 04 / 11 / 2025
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informado/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: _____


DANA E BUENO
Nombre y firma Investigadoras memoristas

PAULINA CASTILLO
Nombre y firma del/la Participante

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Huñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl  @umced  @umced  @umced  contacto@umce.cl

4.2. Consentimiento informado n°2.


UMCE
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS

Entrevista semi-estructurada - Dirigida a profesores/as de Educación Diferencial con experiencia en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición educativa de escuela especial a regular.

Usted ha sido invitado/a a participar en la memoria de título: "Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición educativa desde establecimientos de educación especial a regular", a cargo de las investigadoras estudiantes memoristas de la carrera de Educación diferencial: Danae Bueno, Constanza González y Cristian Hernández, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan el acompañamiento efectivo de estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares, a partir de las experiencias de profesionales de la educación en establecimientos de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, deberá participar en una entrevista semi-estructurada que tiene por objetivo recoger las experiencias y perspectivas de profesionales de la educación respecto de las estrategias pedagógicas y los factores que influyen en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante su proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares. La entrevista se realizará de manera presencial o virtual, durante octubre y noviembre de 2025 y según la disponibilidad de la persona participante, con una duración aproximada de 45 minutos. Con su consentimiento, la conversación será grabada con el fin de transcribirla y analizarla posteriormente, resguardando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información entregada, tanto en los registros como en los resultados del estudio.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita durante la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las investigadoras estudiantes memoristas bajo la custodia de las estudiantes de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Solo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodio de la información Danae Bueno y Constanza González guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la Educación Diferencial especializada en personas con discapacidad visual, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y de acompañamiento en procesos de transición educativa.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable: Prof. Cristian Hernández Vergara al teléfono 990873844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse el Dr. Cristian Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo de este estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Fecha: Santiago / 3 / 11 / 2025
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: Educadora diferencial

Danae Bueno
Nombre y firma investigadoras memoristas

Francisca Contreras
Nombre y firma del/la Participante

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ríñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl f @umcecl @umcecl @umcecl contacto@umce.cl

4.3. Consentimiento informado n°3.



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS

Entrevista semiestructurada - Dirigida a profesores/as de Educación Diferencial con experiencia en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición educativa de escuela especial a regular.

Usted ha sido invitado/a a participar en la memoria de título: "Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde establecimientos de educación especial a regular", a cargo de las investigadoras estudiantes memoristas de la carrera de Educación Diferencial: Danae Huano, Constanza González y Cristian Hernández, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan el acompañamiento efectivo de estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares, a partir de las experiencias de profesionales de la educación en establecimientos de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, deberá participar en una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo recoger las experiencias y perspectivas de profesionales de la educación respecto de las estrategias pedagógicas y los factores que influyen en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante su proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares. La entrevista se realizará de manera presencial o virtual, durante los meses de noviembre, diciembre del 2024, y enero del 2025 y según la disponibilidad de la persona participante, con una duración aproximada de 45 minutos. Con su consentimiento, la conversación será grabada con el fin de transcribir y analizarla posteriormente, recordando en todo momento el anonimato y la confiabilidad de la información entregada, tanto en los registros como en los resultados del estudio.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las firmantes serán identificados/as con código, de cuya identidad de los o las participantes no se requerirá o escita durante la entrevista o respuesta.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no guarden un individualidad. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las estudiantes memoristas bajo la custodia de las estudiantes de manera que solo las investigadoras puedan acceder a ellos. Solo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, ni a la custodia de la información Danae Huano y Constanza González guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, es obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la Educación Diferencial especializada en personas con discapacidad visual, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y de acompañamiento en procesos de transición educativa.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable: Prof. Cristian Hernández Vergara al teléfono 992038844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se requieren más detalles puede contactarse al Dr. Cristian Daniel Angel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-023-0183 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declara haber sido informado de la antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo de este estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que retengo este hecho.

Fecha: Santiago / 14 / 02 / 2025

He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: _____


Danae Huano


Constanza González

Nombre y firma Investigadoras memoristas


Cristian Hernández

Psicopedagogo/Profesora Diferencial

Nombre y firma del/la Participante

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  [f @umced](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umced](https://twitter.com/umce.cl)  [in @umced](https://www.linkedin.com/company/umce-cl)  contacto@umce.cl

4.4. Consentimiento informado n°4.



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS

Entrevista semi estructurada - Dirigida a profesores/as de Educación Diferencial con experiencia en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición educativa de escuela especial a regular.

Usted ha sido invitado/a a participar en la memoria de título: "Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición educativa desde establecimientos de educación especial a regular", a cargo de las investigadoras estudiantes memoristas de la carrera de Educación Diferencial Danae Bueno, Constanza González y Cristian Hernández, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan el acompañamiento efectivo de estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares, a partir de las experiencias de profesionales de la educación en establecimientos de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, deberá participar en una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo recoger las experiencias y perspectivas de profesionales de la educación respecto de las estrategias pedagógicas y los factores que influyen en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante su proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares. La entrevista se realizará de manera presencial o virtual, durante los meses de noviembre, diciembre del 2025, y enero del 2026 y según la disponibilidad de la persona participante, con una duración aproximada de 45 minutos. Con su consentimiento, la conversación será grabada con el fin de transcribirla y analizarla posteriormente, resguardando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información entregada, tanto en los registros como en los resultados del estudio.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita durante la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las estudiantes memoristas bajo la custodia de las estudiantes de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Solo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodia de la información Danae Bueno y Constanza González guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la Educación Diferencial especializada en personas con discapacidad visual, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y de acompañamiento en procesos de transición educativa.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable Prof. Cristian Hernández Vergara al teléfono 998871844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse el Dr. Cristián Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo de este estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que retengo este hecho.

Fecha: Santiago, / 15 / 11 / 2025

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: Educadora Diferencial


Danae Bueno


Constanza González

Nombre y firma investigadoras memoristas


Yulissa Galvez Lefimia

Nombre y firma del/la Participante

4.5. Consentimiento informado n°5.



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS

Entrevista semi estructurada - Dirigida a profesores/as de Educación Diferencial con experiencia en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición educativa de escuela especial a regular.

Usted ha sido invitado/a a participar en la memoria de título: "Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición educativa desde establecimientos de educación especial a regular", a cargo de las investigadoras estudiantas memoristas de la carrera de Educación diferencial: Danae Basso, Constanza González y Cristian Hernández, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan el acompañamiento efectivo de estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares, a partir de las experiencias de profesionales de la educación en establecimientos de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, deberá participar en una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo recoger las experiencias y perspectivas de profesionales de la educación respecto de las estrategias pedagógicas y los factores que influyen en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante su proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares. La entrevista se realizará de manera presencial o virtual, ~~durante~~ meses de noviembre, diciembre del 2025, y enero del 2026 y según la disponibilidad de la persona participante, con una duración aproximada de 45 minutos. Con su consentimiento, la conversación será grabada con el fin de transcribir y analizarla posteriormente, resguardando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información entregada, tanto en los registros como en los resultados del estudio.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita durante la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las estudiantes memoristas bajo la custodia de las estudiantes de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Sólo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodio de la información Danae Basso y Constanza González guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la Educación Diferencial especializada en personas con discapacidad visual, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y de acompañamiento en procesos de transición educativa.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable: Prof. Cristian Hernández Vergara al teléfono 92873844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse al Dr. Cristián Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9199 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo de este estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que ratifica este hecho.

Fecha: Santiago, 14 / 01 / 2025

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: _____


Danae Basso


Constanza González

Nombre y firma investigadoras memoristas


Josefyn Pérez

Nombre y firma del/la Participante

4.6. Consentimiento informado n°6.



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS

Entrevista semi estructurada - Dirigida a profesores/as de Educación Diferencial con experiencia en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición educativa de escuela especial a regular.

Usted ha sido invitado/a a participar en la memoria de título: "Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición educativa desde establecimientos de educación especial a regular", a cargo de las investigadoras estudiantes memoristas de la carrera de Educación Diferencial: Danae Bueno, Constanza González y Cristian Hernández, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan el acompañamiento efectivo de estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares, a partir de las experiencias de profesionales de la educación en establecimientos de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, deberá participar en una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo recoger las experiencias y perspectivas de profesionales de la educación respecto de las estrategias pedagógicas y los factores que influyen en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante su proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares. La entrevista se realizará de manera presencial o virtual, ~~durante~~ meses de noviembre, diciembre del 2025, y enero del 2026 y según la disponibilidad de la persona participante, con una duración aproximada de 45 minutos. Con su consentimiento, la conversación será grabada con el fin de transcribirla y analizarla posteriormente, resguardando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información entregada, tanto en los registros como en los resultados del estudio.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita durante la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las estudiantes memoristas bajo la custodia de las estudiantes de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Sólo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodio de la información Danae Bueno y Constanza González guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la Educación Diferencial especializada en personas con discapacidad visual, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y de acompañamiento en procesos de transición educativa.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable: Prof. Cristian Hernández Vengara al teléfono 990873844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse el Dr. Cristián Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-0199 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo de este estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que retiro este hecho.

Fecha: Santiago, / 20 / 01 / 2025

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: _____


Danae Bueno


Constanza González

Nombre y firma investigadoras memoristas


Ana Soto, Profesora Diferencial

Nombre y firma del/la Participante |

4.7. Consentimiento informado n°7



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS

Entrevista semi estructurada - Dirigida a profesores/as de Educación Diferencial con experiencia en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en procesos de transición educativa de escuela especial a regular.

Usted ha sido invitado/a a participar en la memoria de título: "Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición educativa desde establecimientos de educación especial a regular", a cargo de las investigadoras estudiantes memoristas de la carrera de Educación Diferencial Danae Bueno, Constanza González y Cristian Hernández, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Proponer orientaciones pedagógicas que favorezcan el acompañamiento efectivo de estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares, a partir de las experiencias de profesionales de la educación en establecimientos de la Región Metropolitana.

Si acepta participar en este estudio, deberá participar en una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo recoger las experiencias y perspectivas de profesionales de la educación respecto de las estrategias pedagógicas y los factores que influyen en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual durante su proceso de transición desde escuelas especiales a escuelas regulares. La entrevista se realizará de manera presencial o virtual, durante las meses de noviembre, diciembre del 2025, y enero del 2026 y según la disponibilidad de la persona participante, con una duración aproximada de 45 minutos. Con su consentimiento, la conversación será grabada con el fin de transcribirla y analizarla posteriormente, resguardando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información entregada, tanto en los registros como en los resultados del estudio.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita durante la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el computador de las estudiantes memoristas bajo la custodia de las estudiantes de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Sólo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodio de la información Danae Bueno y Constanza González guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la Educación Diferencial especializada en personas con discapacidad visual, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y de acompañamiento en procesos de transición educativa.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable: Prof. Cristian Hernández Vergara al teléfono 992873844 o a su correo electrónico cristian.hernandez_v@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse al Dr. Cristián Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9255 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo de este estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que retengo este hecho.

Fecha: Santiago / 19 / 11 / 2025

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en el presente estudio, en calidad de: _____


Danae Bueno


Constanza González



Belén Órdenes, Educadora Diferencial con
especialidad en problemas de la visión

Nombre y firma investigadoras memoristas

Nombre y firma del/la Participante

5. Transcripciones de Entrevistas

5.1. Transcripción entrevista n°1.

Entrevistador 1: Danae

Entrevistado: Entrevistada

Entrevistador 2: Constanza

Entrevistador 1: poder generar orientaciones eh pedagógicas eh para acompañar en procesos de transición escolar con estudiantes con discapacidad que transitan desde una escuela especial a una escuela eh regular.

¿Ya?

Eh y eso es algo que va, está pasando mucho, así que eh vamos a partir ahora con la entrevista, ¿ya?

Primero que todo, quisiéramos eh que nos contaras cómo ha sido para ti en lo personal y en lo profesional trabajar con estudiantes con discapacidad visual.

Entrevistado: Ya, en lo profesional eh creo que desafiante cuando uno comienza a enfrentarse a la realidad de eh accesibilizar, hay que ponerse mucho en los zapatos de, y es lo que hacemos nosotras en la práctica también, pues, o sea, con orientaciones y movilidad con los ojos tapados, eh pensar en actividades siempre utilizando nuestras manos.

Entonces es como un poco darle la vuelta a todo lo que conocemos porque nosotras igual pasamos por el sistema escolar y eh no tuvimos, la mayoría y yo en lo personal, eh que vivir o convivir con compañeros y compañeras que eh tuvieran alguna discapacidad de tipo sensorial.

Entonces por ahí era todo nuevo, exploración y y vivencia también como para ponerse en los zapatos de.

En lo personal, creo que eh, no fue un gran desafío porque siento que la empatía es lo que, si uno como ve todo desde la empatía, desde el otro, ya o sea, con o sin discapacidad, creo que todo fluye, como un tobogán así, uno se va eh de manera muy muy natural.

Entrevistador 1: Súper.

Eh ¿y tú hace cuánto trabajas en el área de la discapacidad visual?

Entrevistado: Hace 3 años.

Entrevistador 1: Hace 3 años.

Entrevistado: E hice mi práctica profesional, eh, un semestre en el Colegio Santa Lucía, luego trabajé, eh, 2023, 2024 y este año 2025 en el centro.

Entrevistador 1: Perfecto.

Entrevistado: O sea, ahí

Entrevistador 1: ¿Ah?

Entrevistador 1: Perfecto, súper.

Entrevistado: Súper.

Entrevistador 1: Continúa, ibas a decir algo más.

Entrevistado: No, no, ahí sí quisieran considerar ustedes como la práctica o no, porque estuve en el mismo espacio, pero serían como 2 años y un par de meses, casi 3.

Entrevistador 1: Súper.

Entonces, ¿te has desempeñado eh en educación especial o también en educación regular?

Entrevistado: Solo especial.

Entrevistador 1: Solo especial.

Súper.

Y eh para partir un poquito ya con el tema como tal, desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde la escuela especial a regular?

¿Cómo ha sido tu experiencia?

Entrevistado: Eh, de mucho aprendizaje.

Creo que es algo que que no tenemos considerado, que siempre eh nuestra orientación va en en el situar al estudiante en un contexto particular de enseñanza, siempre considerando el contexto familiar, sociocultural, eh pero ahora hay que ver dos realidades eh diferentes escolares.

Sobre todo eh esta estas dos dimensiones que son tan diferentes la escuela especial y la escuela regular.

Entonces, finalmente es adaptar todo el trabajo y y lo emocional también, como darse cuenta de que pasan muchas cosas a nivel emocional con los estudiantes.

Eh, del hecho de compartir en un grupo de 8 a compartir en un grupo de 30 a más, eh genera desafíos en ellos que eh durante este año he podido darme cuenta a través de ellos mismos.

Entonces es eh mirar el paso de una escuela a otra considerando aquellas cosas que estaban dadas ya en el contexto de escuela regular.

Está un poco dado el que tengan amigos, el que conozcan el espacio, ¿cierto?, el que todos los profesores conozcan su nombre y que ellos conozcan los nombres de todos los profesores.

Y acá, en la escuela regular eh hay un tiempo mucho más largo de adaptación a todos esos procesos que no siempre es positivo y que cuando no es positivo, también genera otras situaciones a las cual hay que atender como con mayor especificidad.

Entrevistador 2: Claro, ¿y para poder facilitar este proceso, qué estrategias pedagógicas han implementado o has visto que se pueden o que se implementan?

Entrevistado: En la transición.

Primero, sí, primero sensibilizar, sensibilizar a la comunidad.

Eso es algo que se da por hecho y y es algo que ocurre porque la barrera actitudinal por parte de los colegios es heavy, es muy grande, es muy dura también, cuando los colegios están con este pensamiento de quizás esta no es la escuela para ellos, eh yo creo que es la primera barrera y finalmente se traspasa a que los niños lo sientan.

En el aula propiamente tal, cuando hay por lo menos una profesora que eh no ve esta la situación de discapacidad visual como una barrera, eh apalea un poquitito eso, pero cuando es el conjunto

de profesores que cuestiona si la escuela regular es un espacio para ellos es donde se encuentran las mayores barreras.

Entonces, ahí el trabajo con los docentes y con la comunidad escolar regular, yo creo que es el principio y ahí, como estrategia pedagógica, afirmarse con convivencia escolar y con dirección para que desde de manera jerárquica, como se ordena la escuela regular, esto permea a los equipos.

Entrevistador 2: Entiendo.

¿Y podrías contarnos un ejemplo de una estrategia que haya sido especialmente significativa o importante en algún grupo o para un estudiante en particular que esté en transición?

Entrevistado: Intervenir al grupo curso, darle la posibilidad al grupo curso de que haga experiencias, ¿cierto?, con los ojos vendados para que puedan comprender y empatizar con que el ruido es un factor negativo para el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, de que tocar el cuerpo de los demás es invasivo, de que si no los nombro por su nombre no me van a responder porque no saben que es a ellos a quien se le está hablando.

Entonces, finalmente, y en una eh esta esta estrategia la hemos implementado 2 veces (Pauli mi compañera de trabajo) y yo, eh ir a los colegios, situarnos en el grupo curso y hacer actividades, ¿cierto?, que eh sean eh eh directas hacia los estudiantes.

Otra también que puede ser, la primera charla que se da eh sobre la discapacidad visual a los equipos.

Esa se da hasta marzo, cuando los chicos entran al colegio, y y se habla sobre todo, sobre qué es la discapacidad eh a nivel médico, a nivel cultural, eh cuáles son las adecuaciones generales que se realizan.

Y ahí, en esa primera charla también se rompen muchas barreras por parte del equipo.

Entonces, ahí identificaría 2 focos como el equipo en sí y después ya está bajada la práctica con los compañeros justamente de curso.

Entrevistador 2: Súper.

Y cuéntame, por favor, ¿qué apoyos o recursos o condiciones crees que son esenciales para responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad visual en transición escolar?

Entrevistado: Espérame, repítame, ¿qué recursos?

Entrevistador 2: Sí, ¿qué apoyos, recursos o condiciones crees que son esenciales para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en la transición escolar?

Entrevistado: Mira, aquí quizás me meta un poco en el tema y es mi percepción que finalmente podría yo pensar en algún punto que la capacitación hacia los docentes es lo principal, pero me he puesto o he evidenciado 2 planos.

Aquellos profesores y profesoras que no tienen una capacitación específica y que por el querer incluir han logrado mucho más avance y aquellos que tienen la capacitación, pero aún tienen esta creencia de que no es un espacio para ellos.

Entonces, finalmente, creo que tiene que ver con un tema de perspectiva y ahí eh me atrevería a decir también que de voluntades, como de el el hecho de realmente eh convencer a la comunidad educativa de que el estudiante tiene las habilidades y las capacidades para pertenecer a ese grupo.

Entrevistador 2: Entiendo.

Me podrías contar cómo percibes que las estrategias han influido en la en la participación y en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual en la escuela regular.

Entrevistado: Eh, se ve mucho en las estrategias que adoptan las profesoras, eh el hecho de darse cuenta y de poder identificar cuando hay algún contenido o material que que no es accesible y que por sí solas o solos, eh los docentes se dan cuenta, ¿cierto?, de que falta alguna modificación con respecto al material o con respecto a la estrategia de clase.

Entonces, creo que es una reflexión que uno puede ver a través de los docentes cuando, eh, primero piden ayuda, piden una orientación para poder accesibilizar o muestran la el material con la clase ya eh realizada una vez la la accesibilidad.

Entonces, finalmente, eso se puede percibir a través de los profesores mismos.

Entrevistador 2: Super.

Entrevistador 1: Ya, muchas gracias.

Para continuar te quería consultar ¿qué factores crees que han facilitado el proceso de transición de estudiantes con discapacidad visual?

Entrevistado: Factores eh, primero familiares, emocionales, cuando la familia también está convencida de que el el traspaso de una escuela especial a regular va a traer consigo eh mayores posibilidades de aprendizaje, eso es el primer factor porque finalmente los miedos se permean por parte de la familia en una primera instancia hacia los estudiantes y eh luego lo ligaría a lo que ya había comentado anteriormente que tiene que ver con con esta disposición de la escuela.

Y acá quizás no es tan concreto porque me voy un poquito a las ramas.

Eh, porque son factores más contextuales, o sea, finalmente la adecuación propiamente tal de una guía en braille o en macrotipo, el uso del computador son estrategias en la práctica que no se dan por sí solas o en todas las áreas cuando, primero, la familia no conoce las adaptaciones que se tienen que entregar eh o el estudiante falta mucho, ¿cierto?, porque la familia considera la escuela como un factor de riesgo, tienen miedo, entonces no se consolidan los aprendizajes por una baja asistencia, y eh claro, cuando la comunidad no está convencida, no está sensibilizada, también no se esfuerza lo suficiente para poder entregar toda esta estrategia.

Entonces, por eso lo situó como 2 focos principales.

Cuando la familia está convencida, cuando el colegio está convencido de que es un espacio para el estudiante, las estrategias en sí en las salas se dan de manera mucho más natural, no son tan forzadas y no son situadas solamente en un contexto, por ejemplo, al momento de dar la prueba, no, sino que son estrategias que se llevan durante el clase a clase.

Entrevistador 2: Claro.

Entrevistador 1: Y entonces en este contexto, ¿cuáles serían las situaciones o condiciones que se identifican como barreras del proceso?

De alguna manera los has dicho implícito, pero de todos modos.

Entrevistado: Sí, cuando la familia no tiene en claro, ¿cierto?, los obstaculizadores y las habilidades que tiene su propio estudiante y eh cuando el colegio tampoco las identifica.

Finalmente, cuando logran identificar que los obstaculizadores están en el entorno y no en el estudiante, eh ahí es cuando se hace este clic, este cambio.

Y finalmente tiene también relación con el concepto de la situación de discapacidad, que ven al estudiante como que él es el que presenta el problema y no el contexto.

Entrevistador 1: Claro, por eso estas preguntas están situadas como en los facilitadores y barreras, y por lo que igual nos estás diciendo, tú lo situas principalmente en la familia y en eh la actitud que tiene el colegio al que este estudiante llega, el colegio regular al que este estudiante transita, ¿cierto?

Entrevistado: Exacto.

Entrevistador 1: Súper.

Entrevistador 2: Y siguiendo con las barreras, aunque eh, un momentito, mi amor, puedes dejar por favor.

Disculpen.

Eh.

Entrevistado: No más.

Entrevistador 2: ¿Qué impacto han tenido entonces estas barreras en la trayectoria educativa de los estudiantes?

Entrevistado: Eh, el primero la fragilidad educativa.

Como les comentaba y tomándome de lo anterior, cuando un estudiante o una familia eh percibe miedos con respecto al incluir a estos estudiantes en este espacio que lo consideran hostil, caen en un concepto que es la fragilidad educativa cuando, por ejemplo, eh dejan de asistir a clases, su asistencia no es frecuente, ¿cierto?, eh esto eh lo voy a dar a modo de ejemplo.

Una estudiante, ¿cierto?, que está gradualmente quedando sin eh o sea, su su percepción visual está descendiendo y eh en un día de sol se encuentra, ¿cierto?, sola en el patio, el deslumbramiento del de la de la cancha le impide movilizarse desde el patio hacia su sala en un momento en el que ya habían tocado para entrar a clase, habían tocado las campanas y ella llega a su casa, ¿cierto?, comentando que eh estaba sola en el recreo, de que la habían dejado sola.

Entonces, claro, una profesora la encontró, la acompañó hacia la sala y la mamá eh queda con este temor, ¿cierto?, a que el colegio es un un espacio hostil.

Ante eso, la deja de llevar con frecuencia al colegio y ahí es donde se da esta fragilidad educativa, que finalmente asiste poco, al asistir poco, eh las estrategias pedagógicas no son consistentes, porque cada vez que llega se tienen que readaptar al contexto, al espacio, a los compañeros, a los dispositivos, y finalmente es como una rueda de hámster.

No asiste, no le hacen las adecuaciones eh porque no hay tampoco una práctica docente por accesibilizar, porque el estudiante asiste poco, cuando llega las clases no son accesibles, se vuelve a sentir fuera, y así, es una es un círculo.

Entrevistador 1: Claro.

Entrevistador 1: Totalmente, esta pregunta iba dirigida al impacto que tienen las barreras y la fragilidad educativa que que tú que tú refieres es lo principal que nos puedes contar.

Está súper bien.

Eh, ¿algo más que quisieras decir respecto al impacto de las barreras en la trayectoria de los estudiantes?

Entrevistado: Eh, también se sitúa mucho con lo emocional.

Cuando el estudiante siente que no, la clase no es para ellos y no existen estas adecuaciones, eh ya no eh no se forma o no se trabaja el sentido de pertenencia que que debiesen tener ellos con su espacio educativo, lo que igual desencadena una baja motivación en el asistir a clase.

Porque, claro, llego, solo escucho todas las clases y ¿qué hay para mí?

Mientras todos están dibujando, están pintando, están escribiendo, ¿qué hago yo?

Y se repite esto del no voy a clases si no hago nada.

Entonces, eh hay una baja como de ese bajo sentido de pertenencia por parte de ellos.

Entrevistador 2: Ellas.

Entrevistador 1: Súper.

Eh, eh, y ahora, situándonos más como en en el rol docente, ¿qué aprendizajes profesionales has tenido a partir de estas experiencias?

Entrevistado: Yo creo que aunque las instituciones educativas no trabajen con el enfoque ecológico funcional, eh ¿Y la estrategia de aprendizaje que yo he aprendido como tal o los profesores de sala?

Entrevistado: Eh, las...

Entrevistador 1: Los aprendizajes profesionales que tú has obtenido a partir de estas experiencias acompañando procesos de transición.

Entrevistado: Ya.

Primero lo voy a situar como en el enfoque ecológico funcional, que si bien los colegios no trabajan bajo esta metodología, sí he logrado identificar que muchas de los principios del enfoque ecológico funcional debiesen ir, ¿cierto?, hacia la escuela regular para poder accesibilizar de mejor manera.

Entonces, dentro de del aprendizaje profesional es como la importancia de este enfoque en relación a los estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad visual específicamente.

Y lo otro también con respecto al marco normativo de las escuelas.

Siento que este año también he afianzado mucho como el conocimiento con respecto al leyes y leyes que garantizan el acceso a la educación de estos chicos.

Entonces, es como nuestra nuestra biblia para ir a los colegios, eh, el poder conocer estas estas normativas y poder hacerlas efectivas.

O sea, finalmente me he dado cuenta que los colegios desconocen estas normativas y si las conocen no saben cómo implementarlas.

Entonces, la bajada del decreto o de la ley a las salas es lo que también ha beneficiado, ¿cierto?, el trabajo de los profes y y lo que yo he tenido que ir articulando.

Entrevistador 1: Claro.

Si tuvieras que recomendar orientaciones, si tuvieras que dar orientaciones pedagógicas a otros profesionales que están acompañando transiciones, ¿cuáles serían y por qué?

Entrevistado: Hm, las orientaciones pedagógicas, ahí me voy a tomar un poquito de lo anterior, también tienen que ver con los decretos.

Primero, hay un decreto, no recuerdo cuál es el número, pero que habla sobre las transiciones de educación parvularia a primero básico.

Ahí se reglamentan como principios básicos del traspaso de un de un ciclo educativo a otro y eso nos da bastantes orientaciones en cuanto a la convivencia escolar, en cuanto a las estrategias de aula eh para poder hacer un traspaso efectivo de de un ciclo a otro, que también me sirve mucho de un colegio a otro, de un curso a otro, ¿cierto?, de un colegio a otro.

Es un decreto, ¿cierto?, que está solo situado en este grupo eh de más pequeños, pero yo he tratado de llevarlo, ¿cierto?, a a todos los ciclos, por lo menos yo trabajo hasta primer ciclo, hasta cuarto básico.

Y las otras orientaciones pedagógicas tienen que ver con el Decreto 83, que permiten distintas formas de representación, de entrega de información, de respuesta y la accesibilidad en el entorno.

Y eso, llevarlo no solamente al estudiante que presenta eh la situación de discapacidad discapacidad, sino que a todo el grupo curso para poder incluirlo de mejor manera, que no sienta que las actividades que está haciendo son eh diferentes a las de sus compañeros.

Y esto también ayuda a, no sé si es la palabra, pero simplificar el trabajo del docente cuando eh utiliza un material concreto, por ejemplo, en una actividad para todo el curso, voy a lograr el

aprendizaje de todo el grupo curso y no solamente de aquel estudiante que necesita la adecuación de material concreto.

Entonces, finalmente, es tomar las adecuaciones que yo le voy a hacer a este o al grupo que presente alguna situación de discapacidad y poder generalizarlas con todo el grupo y que en realidad se basan en el Decreto 83.

Entrevistador 1: Súper.

Eh, en tu opinión, ¿qué rol tiene la familia, la escuela de origen y la escuela receptora en facilitar o dificultar la transición?

Entrevistado: Aquí el rol yo diría que mayor debiese tenerlo la familia.

La familia debiese conocer, ¿cierto?, todas las adecuaciones, todo el trabajo que realiza el estudiante en la escuela especial para poder, ¿cierto?, ser un comunicador o un llevador de información a la escuela regular.

Ahora, también se entiende que la familia eh no necesariamente va a conocer los conceptos técnicos en relación a la pedagogía.

Entonces, también es importante que la escuela la eh especial pueda, a través de una reunión, que nosotros lo tenemos como reunión de articulación, entregar el eh el sentido o entregar la información respecto al estudiante y entregar la información para mí no significa solamente llenar la documentación y enviarla, sino que tener una reunión en donde los profesionales puedan caracterizar al estudiante, puedan eh identificar los obstaculizadores y los facilitadores y no solamente en relación a la pedagogía, sino que en relación a lo emocional y a lo adaptativo, porque finalmente un estudiante que está triste o que no se siente parte, no va a aprender porque eso es lo principal.

Entonces, por ahí eh entregarle este rol, ¿cierto?, de eh de poder primero la familia llevar, saber, que conozca, a la escuela eh de educación especial poder también entregar la información de una manera eh contextual, amplia, no solamente de lo pedagógico, sino que de lo emocional, porque finalmente el estudiante está todo el día en la escuela y eh obviamente la escuela de destino es quien tiene la principal eh ahí responsabilidad al tomar toda esta información y poder

llevarla a cabo, implementarla en este nuevo contexto que es diferente al de la familia y al de la escuela eh al de la escuela especial en donde viene.

Entonces, ahí es donde tienen el mayor desafío y la mayor responsabilidad.

Entrevistador 1: Claro, finalmente es como una triangulación, como que funcionan los 3 en conjunto.

Entrevistado: Claro.

Entrevistador 1: Porque si uno falla, eh no se transmite esta información que que tú nos refieres.

Entrevistado: Claro.

Ahora, si la escuela especial no estuviera como dispuesta a entregar esta información por X motivo, también la escuela de destino sería eh quien, bueno, no tendría claro este factor de de información, pero debería, por sí sola, poder identificar y caracterizar al estudiante.

O sea, que si la escuela de destino, o sea, la escuela especial no está, igual debiese poder hacer el trabajo, quizás en mucho más tiempo, quizás con prueba y error, pero eh también tiene la responsabilidad de cubrir todas las necesidades del estudiante.

Entrevistador 1: Okay.

Súper.

Eh.

Una de las últimas preguntas que te vamos a realizar es, ¿qué condiciones del sistema educativo consideras necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores en este proceso?

Entrevistado: La capacitación docente con respecto a estas normativas que tienen que ver con la Ley de Inclusión y el Decreto 83 y el Decreto 67 también que habla sobre la evaluación.

Entrevistador 1: Súper, ¿algo más?

Entrevistado: Eh como a nivel del sistema educativo.

Finalmente, sí, finalmente, eh ahí, claro, me podría explayar un montón eh porque está esta incongruencia, ¿cierto?, entre que esta nueva ley, la Ley de Inclusión permite que cualquier estudiante ingrese a escuela eh regular, eh lo cual podemos juzgar si está bien o mal, eh pero lo que levantan los profesores de aula, más que el tiempo, más que el trabajo extra, es la capacitación.

Es como claro, me están diciendo que puede entrar eh cualquier estudiante, pero no tengo la la capacitación necesaria para.

Y eso también se una con lo que dije anteriormente, pueden tener la capacitación, pero si no tienen la concientización, no van a hacer una bajada en la capacitación, pero sí lo que se pide y ya lo que podemos tener como base, sería la capacitación de las comunidades educativas porque después ya va a quedar en eh la disposición.

Y la disposición también es muy mal vista.

Y eso también se puede llevar a, ustedes tienen toda la capacitación, tienen toda la profesionalización con respecto al área, entonces si no lo van a hacer, eh vendría la Superintendencia de Educación, ¿cierto?, a poner multas, a fiscalizar y de alguna manera garantizar de que las adecuaciones o el acompañamiento efectivo se realice.

Entrevistador 1: Claro.

Entrevistador 2: Claro, nos quedan 9 minutos, en caso de que se llegara a cortar eh cambiamos al segundo link.

Entrevistado: Ya.

Entrevistador 2: Te queríamos consultar si hay algún aspecto o experiencia que no te hayamos preguntado y que consideres importante compartir.

Entrevistado: Hm, es que podría ser.

Yo creo que

Entrevistador 1: Dale, dale nomás.

Entrevistado: No, yo creo que también eh está la responsabilidad eh familiar por entregarle al estudiante distintas posibilidades de interacción con sus pares.

Eso también ha dificultado la inclusión de estos estudiantes en escuela regular, porque se sitúan en un contexto en donde tienen que interactuar por sí solos, solas y es lo que más les cuesta y esta interacción finalmente permea, ¿cierto?, su proceso educativo, del me da vergüenza preguntar, eh si no tienen amigos también se sienten muy solos, su eh emocionalidad se ve muy entristecida.

Entonces, finalmente también, está responsabilidad por la familia por entregar, ¿cierto?, posibilidades de interacción, eh va a facilitar que el estudiante se pueda incorporar a grupos grandes de de compañeros, de compañeras y y e instituciones de colegios que son tan grandes y que también despersonalizan al estudiante, a cada estudiante que está en el colegio.

Entonces, por ahí también eh entender que todas las consecuencias de lo bueno o lo malo que suceda en el ámbito pedagógico también se permea de otras esferas que son el ámbito emocional, la interacción entre pares, ¿cierto?, lo que pasa en mi contexto familiar.

Entonces, por ahí también, eso sería bueno considerarlo.

Entrevistador 2: Súper.

¿Y has tenido alguna experiencia en cuanto a poder conversar con las familias sobre estas posibilidades de interacción a los estudiantes previos a la escuela regular?

Entrevistado: Sí, y tiene que ver, ahí desglosamos como otro gran gran círculo que tendría que ver con el proceso del duelo, con también que la familia pueda reconocer reconocer los facilitadores y obstaculizadores de mi propio hijo o hija.

Entonces, como, ¿cómo lo voy a meter a un taller de fútbol?

O ¿cómo lo voy a llevar a un cumpleaños si hay tantos niños? o eso me lo han dicho solamente una vez, pero en el discurso después uno ya se da cuenta de que hay un cierto eh temor a llevarlo a compartir, por ejemplo, a cumpleaños, que no implicarían un mayor riesgo eh como un taller de fútbol o como un taller de otro deportes, pero eh sí suelen tener más temores en la familia y suelen excluirlos más de compartir de aquellas actividades.

Y finalmente, los que más asisten, ¿cierto?, a estas como actividades en donde pueden encontrarse a otros pares, son cuando los mismos niños y niñas se invitan a sus cumpleaños, que igual son muy pocas las instancias, hablo de escuela especial.

Entrevistador 1: Claro.

Súper.

¿Algo más?

Entrevistado: Solo eso, se me ocurre ahora.

Entrevistador 1: Perfecto.

Esa esa era nuestra última pregunta.

Eh, haciendo como una recapitulación, creo que fuiste muy precisa, nos diste mucha información muy importante.

Así que, muchas gracias eh por este espacio y muchas gracias por compartir también eh tu experiencia que es súper valiosa en estos procesos que están ocurriendo.

Entrevistado: Súper, chiquillas, muchas muchas gracias y si necesitan después cualquier otra cosa o volver a hacerla o incluir alguna otra pregunta, aquí estoy a disposición.

Entrevistador 1: Ya, muchas gracias.

Entrevistador 2: Muchas gracias.

Entrevistador 1: Te pasaste, te pasaste, muy buena entrevista.

Que estés muy bien.

Entrevistado: Que estén bien.

Entrevistador 1: Chao, chao.

Gracias.

Nos vemos pronto.

Entrevistado: Nos vemos, chao.

¿Qué es el enfoque ecológico funcional según la entrevistada?

¿Cómo afecta la fragilidad educativa a los estudiantes con discapacidad?

¿Qué rol juega el Decreto 83 en la inclusión escolar?

haz un enter cada vez que cambia el hablante para que quede mas ordenado

Aquí tienes la transcripción organizada, siguiendo tus instrucciones de eliminar marcas de tiempo, renombrar a los participantes y añadir un espacio (enter) entre cada intervención para que sea más legible:

Entrevistador 1: Danae

Entrevistado: Entrevistada

Entrevistador 2: Constanza

Entrevistador 1: poder generar orientaciones eh pedagógicas eh para acompañar en procesos de transición escolar con estudiantes con discapacidad que transitan desde una escuela especial a una escuela eh regular. ¿Ya? Eh y eso es algo que va, está pasando mucho, así que eh vamos a partir ahora con la entrevista, ¿ya? Primero que todo, quisiéramos eh que nos contaras cómo ha sido para ti en lo personal y en lo profesional trabajar con estudiantes con discapacidad visual.

Entrevistado: Ya, en lo profesional eh creo que desafiante cuando uno comienza a enfrentarse a la realidad de eh accesibilizar, hay que ponerse mucho en los zapatos de, y es lo que hacemos nosotras en la práctica también, pues, o sea, con orientaciones y movilidad con los ojos tapados, eh pensar en actividades siempre utilizando nuestras manos. Entonces es como un poco darle la vuelta a todo lo que conocemos porque nosotras igual pasamos por el sistema escolar y eh no tuvimos, la mayoría y yo en lo personal, eh que vivir o convivir con compañeros y compañeras que eh tuvieran alguna discapacidad de tipo sensorial. Entonces por ahí era todo nuevo, exploración y y vivencia también como para ponerse en los zapatos de. En lo personal, creo que eh, no fue un gran desafío porque siento que la empatía es lo que, si uno como ve todo desde la

empatía, desde el otro, ya o sea, con o sin discapacidad, creo que todo fluye, como un tobogán así, uno se va eh de manera muy muy natural.

Entrevistador 1: Súper. Eh ¿y tú hace cuánto trabajas en el área de la discapacidad visual?

Entrevistado: Hace 3 años.

Entrevistador 1: Hace 3 años.

Entrevistado: E hice mi práctica profesional, eh, un semestre en el Colegio Santa Lucía, luego trabajé, eh, 2023, 2024 y este año 2025 en el centro.

Entrevistador 1: Perfecto.

Entrevistado: O sea, ahí

Entrevistador 1: ¿Ah? Perfecto, súper.

Entrevistado: Súper.

Entrevistador 1: Continúa, ibas a decir algo más.

Entrevistado: No, no, ahí sí quisieran considerar ustedes como la práctica o no, porque estuve en el mismo espacio, pero serían como 2 años y un par de meses, casi 3.

Entrevistador 1: Súper. Entonces, ¿te has desempeñado eh en educación especial o también en educación regular?

Entrevistado: Solo especial.

Entrevistador 1: Solo especial. Súper. Y eh para partir un poquito ya con el tema como tal, desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde la escuela especial a regular? ¿Cómo ha sido tu experiencia?

Entrevistado: Eh, de mucho aprendizaje. Creo que es algo que que no tenemos considerado, que siempre eh nuestra orientación va en en el situar al estudiante en un contexto particular de enseñanza, siempre considerando el contexto familiar, sociocultural, eh pero ahora hay que ver dos realidades eh diferentes escolares. Sobre todo eh esta estas dos dimensiones que son tan diferentes la escuela especial y la escuela regular. Entonces, finalmente es adaptar todo el trabajo

y y lo emocional también, como darse cuenta de que pasan muchas cosas a nivel emocional con los estudiantes. Eh, del hecho de compartir en un grupo de 8 a compartir en un grupo de 30 a más, eh genera desafíos en ellos que eh durante este año he podido darme cuenta a través de ellos mismos. Entonces es eh mirar el paso de una escuela a otra considerando aquellas cosas que estaban dadas ya en el contexto de escuela regular. Está un poco dado el que tengan amigos, el que conozcan el espacio, ¿cierto?, el que todos los profesores conozcan su nombre y que ellos conozcan los nombres de todos los profesores. Y acá, en la escuela regular eh hay un tiempo mucho más largo de adaptación a todos esos procesos que no siempre es positivo y que cuando no es positivo, también genera otras situaciones a las cual hay que atender como con mayor especificidad.

Entrevistador 2: Claro, ¿y para poder facilitar este proceso, qué estrategias pedagógicas han implementado o has visto que se pueden o que se implementan?

Entrevistado: En la transición. Primero, sí, primero sensibilizar, sensibilizar a la comunidad. Eso es algo que se da por hecho y y es algo que ocurre porque la barrera actitudinal por parte de los colegios es heavy, es muy grande, es muy dura también, cuando los colegios están con este pensamiento de quizás esta no es la escuela para ellos, eh yo creo que es la primera barrera y finalmente se traspasa a que los niños lo sientan. En el aula propiamente tal, cuando hay por lo menos una profesora que eh no ve esta la situación de discapacidad visual como una barrera, eh apalea un poquitito eso, pero cuando es el conjunto de profesores que cuestiona si la escuela regular es un espacio para ellos es donde se encuentran las mayores barreras. Entonces, ahí el trabajo con los docentes y con la comunidad escolar regular, yo creo que es el principio y ahí, como estrategia pedagógica, afirmarse con convivencia escolar y con dirección para que desde de manera jerárquica, como se ordena la escuela regular, esto permea a los equipos.

Entrevistador 2: Entiendo. ¿Y podrías contarnos un ejemplo de una estrategia que haya sido especialmente significativa o importante en algún grupo o para un estudiante en particular que esté en transición?

Entrevistado: Intervenir al grupo curso, darle la posibilidad al grupo curso de que haga experiencias, ¿cierto?, con los ojos vendados para que puedan comprender y empatizar con que el ruido es un factor negativo para el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, de que tocar

el cuerpo de los demás es invasivo, de que si no los nombro por su nombre no me van a responder porque no saben que es a ellos a quien se le está hablando. Entonces, finalmente, y en una eh esta esta estrategia la hemos implementado 2 veces (Pauli mi compañera de trabajo) y yo, eh ir a los colegios, situarnos en el grupo curso y hacer actividades, ¿cierto?, que eh sean eh eh directas hacia los estudiantes. Y otra también que puede ser, la primera charla que se da eh sobre la discapacidad visual a los equipos. Esa se da hasta marzo, cuando los chicos entran al colegio, y y se habla sobre todo, sobre qué es la discapacidad eh a nivel médico, a nivel cultural, eh cuáles son las adecuaciones generales que se realizan. Y ahí, en esa primera charla también se rompen muchas barreras por parte del equipo. Entonces, ahí identificaría 2 focos como el equipo en sí y después ya está bajada la práctica con los compañeros justamente de curso.

Entrevistador 2: Súper. Y cuéntame, por favor, ¿qué apoyos o recursos o condiciones crees que son esenciales para responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad visual en transición escolar?

Entrevistado: Espérame, repítame, ¿qué recursos?

Entrevistador 2: Sí, ¿qué apoyos, recursos o condiciones crees que son esenciales para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en la transición escolar?

Entrevistado: Mira, aquí quizás me meta un poco en el tema y es mi percepción que finalmente podría yo pensar en algún punto que la capacitación hacia los docentes es lo principal, pero me he puesto o he evidenciado 2 planos. Aquellos profesores y profesoras que no tienen una capacitación específica y que por el querer incluir han logrado mucho más avance y aquellos que tienen la capacitación, pero aún tienen esta creencia de que no es un espacio para ellos. Entonces, finalmente, creo que tiene que ver con un tema de perspectiva y ahí eh me atrevería a decir también que de voluntades, como de el el hecho de realmente eh convencer a la comunidad educativa de que el estudiante tiene las habilidades y las capacidades para pertenecer a ese grupo.

Entrevistador 2: Entiendo. Me podrías contar cómo percibes que las estrategias han influido en la en la participación y en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual en la escuela regular.

Entrevistado: Eh, se ve mucho en las estrategias que adoptan las profesoras, eh el hecho de darse cuenta y de poder identificar cuando hay algún contenido o material que que no es accesible y que por sí solas o solos, eh los docentes se dan cuenta, ¿cierto?, de que falta alguna modificación con respecto al material o con respecto a la estrategia de clase. Entonces, creo que es una reflexión que uno puede ver a través de los docentes cuando, eh, primero piden ayuda, piden una orientación para poder accesibilizar o muestran la el material con la clase ya eh realizada una vez la la accesibilidad. Entonces, finalmente, eso se puede percibir a través de los profesores mismos.

Entrevistador 2: Super.

Entrevistador 1: Ya, muchas gracias. Para continuar te quería consultar ¿qué factores crees que han facilitado el proceso de transición de estudiantes con discapacidad visual?

Entrevistado: Factores eh, primero familiares, emocionales, cuando la familia también está convencida de que el el traspaso de una escuela especial a regular va a traer consigo eh mayores posibilidades de aprendizaje, eso es el primer factor porque finalmente los miedos se permean por parte de la familia en una primera instancia hacia los estudiantes y eh luego lo ligaría a lo que ya había comentado anteriormente que tiene que ver con con esta disposición de la escuela. Y acá quizás no es tan concreto porque me voy un poquito a las ramas. Eh, porque son factores más contextuales, o sea, finalmente la adecuación propiamente tal de una guía en braille o en macrotipo, el uso del computador son estrategias en la práctica que no se dan por sí solas o en todas las áreas cuando, primero, la familia no conoce las adaptaciones que se tienen que entregar eh o el estudiante falta mucho, ¿cierto?, porque la familia considera la escuela como un factor de riesgo, tienen miedo, entonces no se consolidan los aprendizajes por una baja asistencia, y eh claro, cuando la comunidad no está convencida, no está sensibilizada, también no se esfuerza lo suficiente para poder entregar toda esta estrategia. Entonces, por eso lo situó como 2 focos principales. Cuando la familia está convencida, cuando el colegio está convencido de que es un espacio para el estudiante, las estrategias en sí en las salas se dan de manera mucho más natural, no son tan forzadas y no son situadas solamente en un contexto, por ejemplo, al momento de dar la prueba, no, sino que son estrategias que se llevan durante el clase a clase.

Entrevistador 2: Claro.

Entrevistador 1: Y entonces en este contexto, ¿cuáles serían las situaciones o condiciones que se identifican como barreras del proceso? De alguna manera los has dicho implícito, pero de todos modos.

Entrevistado: Sí, cuando la familia no tiene en claro, ¿cierto?, los obstaculizadores y las habilidades que tiene su propio estudiante y eh cuando el colegio tampoco las identifica. Finalmente, cuando logran identificar que los obstaculizadores están en el entorno y no en el estudiante, eh ahí es cuando se hace este clic, este cambio. Y finalmente tiene también relación con el concepto de la situación de discapacidad, que ven al estudiante como que él es el que presenta el problema y no el contexto.

Entrevistador 1: Claro, por eso estas preguntas están situadas como en los facilitadores y barreras, y por lo que igual nos estás diciendo, tú lo sitúas principalmente en la familia y en eh la actitud que tiene el colegio al que este estudiante llega, el colegio regular al que este estudiante transita, ¿cierto?

Entrevistado: Exacto.

Entrevistador 1: Súper.

Entrevistador 2: Y siguiendo con las barreras, aunque eh, un momentito, mi amor, puedes dejar por favor. Disculpen. Eh.

Entrevistado: No más.

Entrevistador 2: ¿Qué impacto han tenido entonces estas barreras en la trayectoria educativa de los estudiantes?

Entrevistado: Eh, el primero la fragilidad educativa. Como les comentaba y tomándome de lo anterior, cuando un estudiante o una familia eh percibe miedos con respecto al incluir a estos estudiantes en este espacio que lo consideran hostil, caen en un concepto que es la fragilidad educativa cuando, por ejemplo, eh dejan de asistir a clases, su asistencia no es frecuente, ¿cierto?, eh esto eh lo voy a dar a modo de ejemplo. Una estudiante, ¿cierto?, que está gradualmente quedando sin eh o sea, su su percepción visual está descendiendo y eh en un día de sol se encuentra, ¿cierto?, sola en el patio, el deslumbramiento del de la de la cancha le impide

movilizarse desde el patio hacia su sala en un momento en el que ya habían tocado para entrar a clase, habían tocado las campanas y ella llega a su casa, ¿cierto?, comentando que eh estaba sola en el recreo, de que la habían dejado sola. Entonces, claro, una profesora la encontró, la acompañó hacia la sala y la mamá eh queda con este temor, ¿cierto?, a que el colegio es un espacio hostil. Ante eso, la deja de llevar con frecuencia al colegio y ahí es donde se da esta fragilidad educativa, que finalmente asiste poco, al asistir poco, eh las estrategias pedagógicas no son consistentes, porque cada vez que llega se tienen que readaptar al contexto, al espacio, a los compañeros, a los profesores, y finalmente es como una rueda de hámster. No asiste, no le hacen las adecuaciones eh porque no hay tampoco una práctica docente por accesibilizar, porque el estudiante asiste poco, cuando llega las clases no son accesibles, se vuelve a sentir fuera, y así, es una es un círculo.

Entrevistador 1: Claro. Totalmente, esta pregunta iba dirigida al impacto que tienen las barreras y la fragilidad educativa que que tú que tú refieres es lo principal que nos puedes contar. Está súper bien. Eh, ¿algo más que quisieras decir respecto al impacto de las barreras en la trayectoria de los estudiantes?

Entrevistado: Eh, también se sitúa mucho con lo emocional. Cuando el estudiante siente que no, la clase no es para ellos y no existen estas adecuaciones, eh ya no eh no se forma o no se trabaja el sentido de pertenencia que que debiesen tener ellos con su espacio educativo, lo que igual desencadena una baja motivación en el asistir a clase. Porque, claro, llego, solo escucho todas las clases y ¿qué hay para mí? Mientras todos están dibujando, están pintando, están escribiendo, ¿qué hago yo? Y se repite esto del no voy a clases si no hago nada. Entonces, eh hay una baja como de ese bajo sentido de pertenencia por parte de ellos.

Entrevistador 2: Ellas.

Entrevistador 1: Súper. Eh, eh, y ahora, situándonos más como en en el rol docente, ¿qué aprendizajes profesionales has tenido a partir de estas experiencias?

Entrevistado: Yo creo que aunque las instituciones educativas no trabajen con el enfoque ecológico funcional, eh ¿Y la estrategia de aprendizaje que yo he aprendido como tal o los profesores de sala? Eh, las...

Entrevistador 1: Los aprendizajes profesionales que tú has obtenido a partir de estas experiencias acompañando procesos de transición.

Entrevistado: Ya. Primero lo voy a situar como en el enfoque ecológico funcional, que si bien los colegios no trabajan bajo esta metodología, sí he logrado identificar que muchas de los principios del enfoque ecológico funcional debiesen ir, ¿cierto?, hacia la escuela regular para poder accesibilizar de mejor manera. Entonces, dentro de del aprendizaje profesional es como la importancia de este enfoque en relación a los estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad visual específicamente. Y lo otro también con respecto al marco normativo de las escuelas. Siento que este año también he afianzado mucho como el conocimiento con respecto a los decretos y leyes que garantizan el acceso a la educación de estos chicos. Entonces, es como nuestra nuestra biblia para ir a los colegios, eh, el poder conocer estas estas normativas y poder hacerlas efectivas. O sea, finalmente me he dado cuenta que los colegios desconocen estas normativas y si las conocen no saben cómo implementarlas. Entonces, la bajada del decreto o de la ley a las salas es lo que también ha beneficiado, ¿cierto?, el trabajo de los profes y y lo que yo he tenido que que ir articulando.

Entrevistador 1: Claro. Si tuvieras que recomendar orientaciones, si tuvieras que dar orientaciones pedagógicas a otros profesionales que están acompañando transiciones, ¿cuáles serían y por qué?

Entrevistado: Hm, las orientaciones pedagógicas, ahí me voy a tomar un poquito de lo anterior, también tienen que ver con los decretos. Primero, hay un decreto, no recuerdo cuál es el número, pero que habla sobre las transiciones de educación parvularia a primero básico. Ahí se reglamentan como principios básicos del traspaso de un de un ciclo educativo a otro y eso nos da bastantes orientaciones en cuanto a la convivencia escolar, en cuanto a las estrategias de aula eh para poder hacer un traspaso efectivo de de un ciclo a otro, que también me sirve mucho de un colegio a otro, de un curso a otro, ¿cierto?, de un colegio a otro. Es un decreto, ¿cierto?, que está solo situado en este grupo eh de más pequeños, pero yo he tratado de llevarlo, ¿cierto?, a a todos los ciclos, por lo menos yo trabajo hasta primer ciclo, hasta cuarto básico. Y las otras orientaciones pedagógicas tienen que ver con el Decreto 83, que permiten distintas formas de representación, de entrega de información, de respuesta y la accesibilidad en el entorno. Y eso,

llevarlo no solamente al estudiante que presenta eh la situación de discapacidad discapacidad, sino que a todo el grupo curso para poder incluirlo de mejor manera, que no sienta que las actividades que está haciendo son eh diferentes a las de sus compañeros. Y esto también ayuda a, no sé si es la palabra, pero simplificar el trabajo del docente cuando eh utiliza un material concreto, por ejemplo, en una actividad para todo el curso, voy a lograr el aprendizaje de todo el grupo curso y no solamente de aquel estudiante que necesita la adecuación de material concreto. Entonces, finalmente, es tomar las adecuaciones que yo le voy a hacer a este o al grupo que presente alguna situación de discapacidad y poder generalizarlas con todo el grupo y que en realidad se basan en el Decreto 83.

Entrevistador 1: Súper. Eh, en tu opinión, ¿qué rol tiene la familia, la escuela de origen y la escuela receptora en facilitar o dificultar la transición?

Entrevistado: Aquí el rol yo diría que mayor debiese tenerlo la familia. La familia debiese conocer, ¿cierto?, todas las adecuaciones, todo el trabajo que realiza el estudiante en la escuela especial para poder, ¿cierto?, ser un comunicador o un llevador de información a la escuela regular. Ahora, también se entiende que la familia eh no necesariamente va a conocer los conceptos técnicos en relación a la pedagogía. Entonces, también es importante que la escuela la eh especial pueda, a través de una reunión, que nosotros lo tenemos como reunión de articulación, entregar el eh el sentido o entregar la información respecto al estudiante y entregar la información para mí no significa solamente llenar la documentación y enviarla, sino que tener una reunión en donde los profesionales puedan caracterizar al estudiante, puedan eh identificar los obstaculizadores y los facilitadores y no solamente en relación a la pedagogía, sino que en relación a lo emocional y a lo adaptativo, porque finalmente un estudiante que está triste o que no se siente parte, no va a aprender porque eso es lo principal. Entonces, por ahí eh entregarle este rol, ¿cierto?, de eh de poder primero la familia llevar, saber, que conozca, a la escuela eh de educación especial poder también entregar la información de una manera eh contextual, amplia, no solamente de lo pedagógico, sino que de lo emocional, porque finalmente el estudiante está todo el día en la escuela y eh obviamente la escuela de destino es quien tiene la principal eh ahí responsabilidad al tomar toda esta información y poder llevarla a cabo, implementarla en este nuevo contexto que es diferente al de la familia y al de la escuela eh al de

la escuela especial en donde viene. Entonces, ahí es donde tienen el mayor desafío y la mayor responsabilidad.

Entrevistador 1: Claro, finalmente es como una triangulación, como que funcionan los 3 en conjunto.

Entrevistado: Claro.

Entrevistador 1: Porque si uno falla, eh no se transmite esta información que que tú nos refieres.

Entrevistado: Claro. Ahora, si la escuela especial no estuviera como dispuesta a entregar esta información por X motivo, también la escuela de destino sería eh quien, bueno, no tendría claro este factor de de información, pero debería, por sí sola, poder identificar y caracterizar al estudiante. O sea, que si la escuela de destino, o sea, la escuela especial no está, igual debiese poder hacer el trabajo, quizás en mucho más tiempo, quizás con prueba y error, pero eh también tiene la responsabilidad de cubrir todas las necesidades del estudiante.

Entrevistador 1: Okay. Súper. Eh. Una de las últimas preguntas que te vamos a realizar es, ¿qué condiciones del sistema educativo consideras necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores en este proceso?

Entrevistado: La capacitación docente con respecto a estas normativas que tienen que ver con la Ley de Inclusión y el Decreto 83 y el Decreto 67 también que habla sobre la evaluación.

Entrevistador 1: Súper, ¿algo más?

Entrevistado: Eh como a nivel del sistema educativo. Finalmente, sí, finalmente, eh ahí, claro, me podría explayar un montón eh porque está esta incongruencia, ¿cierto?, entre que esta nueva ley, la Ley de Inclusión permite que cualquier estudiante ingrese a escuela eh regular, eh lo cual podemos juzgar si está bien o mal, eh pero lo que levantan los profesores de aula, más que el tiempo, más que el trabajo extra, es la capacitación. Es como claro, me están diciendo que puede entrar eh cualquier estudiante, pero no tengo la la capacitación necesaria para. Y eso también se una con lo que dije anteriormente, pueden tener la capacitación, pero si no tienen la concientización, no van a hacer una bajada en la capacitación, pero sí lo que se pide y ya lo que podemos tener como base, sería la capacitación de las comunidades educativas porque después

ya va a quedar en eh la disposición. Y la disposición también es muy mal vista. Y eso también se puede llevar a, ustedes tienen toda la capacitación, tienen toda la profesionalización con respecto al área, entonces si no lo van a hacer, eh vendría la Superintendencia de Educación, ¿cierto?, a poner multas, a fiscalizar y de alguna manera garantizar de que las adecuaciones o el acompañamiento efectivo se realice.

Entrevistador 1: Claro.

Entrevistador 2: Claro, nos quedan 9 minutos, en caso de que se llegara a cortar eh cambiamos al segundo link.

Entrevistado: Ya.

Entrevistador 2: Te queríamos consultar si hay algún aspecto o experiencia que no te hayamos preguntado y que consideres importante compartir.

Entrevistado: Hm, es que podría ser. Yo creo que

Entrevistador 1: Dale, dale nomás.

Entrevistado: No, yo creo que también eh está la responsabilidad eh familiar por entregarle al estudiante distintas posibilidades de interacción con sus pares. Eso también ha dificultado la inclusión de estos estudiantes en escuela regular, porque se sitúan en un contexto en donde tienen que interactuar por sí solos, solas y es lo que más les cuesta y esta interacción finalmente permea, ¿cierto?, su proceso educativo, del me da vergüenza preguntar, eh si no tienen amigos también se sienten muy solos, su eh emocionalidad se ve muy entristecida. Entonces, finalmente también, está responsabilidad por la familia por entregar, ¿cierto?, posibilidades de interacción, eh va a facilitar que el estudiante se pueda incorporar a grupos grandes de de compañeros, de compañeras y y e instituciones de colegios que son tan grandes y que también despersonalizan al estudiante, a cada estudiante que está en el colegio. Entonces, por ahí también eh entender que todas las consecuencias de lo bueno o lo malo que suceda en el ámbito pedagógico también se permea de otras esferas que son el ámbito emocional, la interacción entre pares, ¿cierto?, lo que pasa en mi contexto familiar. Entonces, por ahí también, eso sería bueno considerarlo.

Entrevistador 2: Súper. ¿Y has tenido alguna experiencia en cuanto a poder conversar con las familias sobre estas posibilidades de interacción a los estudiantes previos a la escuela regular?

Entrevistado: Sí, y tiene que ver, ahí desglosamos como otro gran gran círculo que tendría que ver con el proceso del duelo, con también que la familia pueda reconocer reconocer los facilitadores y obstaculizadores de mi propio hijo o hija. Entonces, como, ¿cómo lo voy a meter a un taller de fútbol? O ¿cómo lo voy a llevar a un cumpleaños si hay tantos niños? o eso me lo han dicho solamente una vez, pero en el discurso después uno ya se da cuenta de que hay un cierto eh temor a llevarlo a compartir, por ejemplo, a cumpleaños, que no implicarían un mayor riesgo eh como un taller de fútbol o como un taller de otro deportes, pero eh sí suelen tener más temores en la familia y suelen excluirlos más de compartir de aquella actividades. Y finalmente, los que más asisten, ¿cierto?, a estas como actividades en donde pueden encontrarse a otros pares, son cuando los mismos niños y niñas se invitan a sus cumpleaños, que igual son muy pocas las instancias, hablo de escuela especial.

Entrevistador 1: Claro. Súper. ¿Algo más?

Entrevistado: Solo eso, se me ocurre ahora.

Entrevistador 1: Perfecto. Esa esa era nuestra última pregunta. Eh, haciendo como una recapitulación, creo que fuiste muy precisa, nos diste mucha información muy importante. Así que, muchas gracias eh por este espacio y muchas gracias por compartir también eh tu experiencia que es súper valiosa en estos procesos que están ocurriendo.

Entrevistado: Súper, chiquillas, muchas muchas gracias y si necesitan después cualquier otra cosa o volver a hacerla o incluir alguna otra pregunta, aquí estoy a disposición.

Entrevistador 1: Ya, muchas gracias.

Entrevistador 2: Muchas gracias.

Entrevistador 1: Te pasaste, te pasaste, muy buena entrevista. Que estés muy bien.

Entrevistado: Que estén bien.

Entrevistador 1: Chao, chao. Gracias. Nos vemos pronto.

Entrevistado: Nos vemos, chao

5.2. Transcripción entrevista n°2.

Entrevistadora [00:02]: Ya. Entonces, antes de comenzar con las preguntas de lleno como tal, me gustaría que me contaras cómo ha sido para ti, en lo personal y en lo profesional, trabajar con estudiantes con discapacidad visual.

Entrevistada [00:17]: Eh, buenas tardes, bueno, ha sido un tremendo desafío porque efectivamente eh nuestra vida funciona con muchas referencias visuales, básicamente todo, todo lo que usamos eh las orientaciones, las señas y todo tiene que ver con algo visual, porque es nuestra base para para posicionarnos en en la vida físicamente y y en general. Entonces, ha sido un un desafío desde ese punto de vista. Cómo transformo esto que yo estoy viendo a señales que sean capaces de transmitir la información real para una persona que no la está viendo.

Entrevistadora [01:02]: Súper. ¿Cuántos años llevas trabajando en el área de discapacidad visual?

Entrevistada [01:07]: Eh, un 40 años, puede ser, no sé, del 90, 2000, 2010, 2020, 2030. Claro. Ah, por ahí, por ahí. Entre 30 y 40 años. Entre 30 y 40, exactamente.

Entrevistadora [01:24]: Okay. Y, ¿en qué contextos educativos te has desempeñado en estos 30-40 años? ¿En educación regular, especial, ambas?

Entrevistada [01:35]: En en rehabilitación de adultos, fue mi mi primer trabajo, talleres prelaborales que apuntaban justamente a personas que habían perdido la visión siendo adultos. Eh luego, en proyectos de integración, los incipientes proyectos de integración, como los conocemos ahora, eran los que eran como los los primeros. Eh trabajé en integración en forma particular, un papá que pagaba, que yo acompañara a su hijo desde séptimo hasta cuarto medio y en escuela en escuela especial los últimos seis años.

Entrevistadora [02:24]: Okay. Súper. Y, ¿actualmente?

Entrevistada [02:27]: Y actualmente eh me me trabajo apoyando la gestión del centro para la discapacidad visual con los estudiantes que están que están en colegios ya en forma en colegios

regulares, integrados y el tránsito que está teniendo todo el alumnado del colegio Santa Lucía que se cierra, eh hacia colegios regulares también.

Entrevistadora [02:52]: Perfecto. Eh, súper, entrando ya como en el tema de la transición escolar, desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar estudiantes con discapacidad visual en este proceso de transición que ocurre desde una escuela especial hacia una escuela regular?

Entrevistada [03:13]: Eh me he encontrado con algunos escenarios diferentes, recordando en lo que lo que había trabajado antes. Eh, efectivamente uno espera que cuando el el tránsito se realice el estudiante se integre en las mismas condiciones que cualquiera que se integre a a su nueva escuela, pero ahí es donde uno, donde empiezan a aparecer las las los desfases, los retrasos educativos, que que más o menos uno los puede entender, uno por el tipo de enseñanza que que se tienen las escuelas regulares que son desde un punto de vista mucho más integral, las educadoras diferenciales siempre estamos pensando integralmente en el estudiante, no pensamos por asignatura, en cambio en los colegios regulares uno piensa parcelado, aunque uno no quiera, el estudiante está parcelado. Entonces ahí aparecen los desfases, las los desniveles, eh eso que nos digan no, si este niño sí sabe matemáticas, pero no es que esté al nivel que todos los compañeros, porque su proceso de aprendizaje siempre va a ser más lento.

Entrevistadora [04:33]: Claro. Eh, y en este proceso, en estos procesos que que tú has acompañado, ya sea como preparando a estudiantes que van a transitar o acompañándolos en sus colegios a los que transitaron, ¿qué estrategias pedagógicas has implementado o has visto que se implementen para facilitar este proceso de transición?

Entrevistada [05:04]: Eh la verdad es que el yo yo tenía una visión de lo que era el los proyectos de integración que habían evolucionado, pero he visto que la en la práctica los profes prefieren tener a un educador diferencial que saque al estudiante de la sala y no que participe a la par con el estudiante, porque en general los profesores de asignatura no saben eh si lo están haciendo bien y no quieren equivocarse en en básicamente la explicación, utilizar términos que sean visuales. Y desde ahí, las las estrategias fundamental es el si vas a trabajar uno a uno, dale el tiempo, que vaya de las partes al todo, del de que el material concreto apoye la explicación, eh verificar cuál es el objetivo, el el objetivo real que yo quiero lograr con esta con este aprendizaje o a qué aprendizaje espero que el estudiante llegue y cómo voy a llegar ahí, si el camino es más

largo, si necesito más pasos, un poco el definir cada paso para para ir acercándome al al al a lograr el objetivo final y y en el fondo es eso, explicarles que que tiene que ser secuenciado, va a ser más práctico y que que ojalá diversas formas de estímulos para entregar el el aprendizaje.

Entrevistadora [06:47]: La información, claro. Claro. Eso como respecto a las estrategias metodológicas, ¿cierto? Súper. ¿Y podrías contarme algún ejemplo de alguna estrategia que tú hayas utilizado en este proceso de transición, en este acompañamiento y que haya sido especialmente significativa para algún estudiante o para algún grupo de estudiantes?

Entrevistada [07:14]: Me estoy acordando porque me me encontré con una colega que que yo le hice clases cuando estaba en el colegio, era su profesora de apoyo, eh, y que ahora es colega mía y me dice: "Profe, así como tú me enseñaste las fracciones, yo se las enseño a mis a mis estudiantes". Y simplemente tomábamos la colación y empezábamos a dividir la colación. Eh, es algo tan tan tan cotidiano que uno no no se imagina que puede ser tan eh significativo, pero efectivamente ella entendió clarísimo a qué se refería cuando le estaba tratando de explicar las fracciones y eh ella ocupa la torta igual, ocupa el pancito igual y así se los enseña a sus estudiantes de colegios regulares y los estudiantes también están aprendiendo. Entonces, eh es como una anécdota, la siento con tanto cariño porque ya y ahora grande me vi... "Profe, me dijo, tú me lo enseñaste así y yo enseñé igual porque así lo entendí y me quedó clarísimo".

Entrevistadora [08:21]: Y en esa en esa anécdota, lo que marca para ti lo importante de esa estrategia utilizada, es haber utilizado algo de la vida cotidiana.

Entrevistada [08:32]: Sí, sí, yo desde desde siempre trato de eh todo toda enseñanza o concepto, el acercarlo a esto es exactamente lo mismo que yo vivo con mi familia, que yo trabajo con mi en mi casa, eh el el concepto de democracia, el lo lo lo trabajamos eligiendo la directiva del curso con con votos, con voto secreto, ¿por qué tiene que ser secreto? para que entiendan el concepto y de ahí desarrollar el concepto de democracia que que me pedía, por ejemplo, la el currículum. Entonces, pero desde lo desde lo que yo estoy viviendo para que tenga sentido de de de entender para qué estoy aprendiendo esto, por qué me sirve, para qué me sirve, porque lo vivo, porque porque lo necesito.

Entrevistadora [09:30]: Mmm. Claro. Súper. Y ¿qué apoyos, recursos o condiciones crees que son esenciales para poder responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en un proceso de transición? Hablando de apoyos, recursos o condiciones.

Entrevistada [09:54]: Eh, bueno, respecto a los apoyos, efectivamente, todo lo todo lo tecnológico, lo material que efectivamente se está empezando a a ser más eh común y más accesible para los estudiantes con discapacidad visual son fundamentales, eh uno en un principio los veía así como, sí, pero el que no tiene, pucha, va a tener que adaptarse no más. No, cuanto más se facilite pensando en una buena posición del estudiante para leer o después lo tecnológico, los libros, el el la diversidad de acceder a información de distinto de distintos medios. Y algo que que uno sigue reafirmando que es el la lectoescritura Braille es básica, o sea, es necesaria, es importante. Eh todo lo que sea auditivo, todo todo toda la riqueza que nuestro que nuestro sistema orgánico, sensorial puede puede percibir, va va a enriquecer a y desde ahí las condiciones también de la sala, de de estudiantes dentro del respeto, respetar el la persona que se integra a sus compañeros con respecto a sus a sus elementos que son que ocupan más espacio o los lectores de pantalla que pueden tener un volumen y lo y la acogida para también del entorno.

Entrevistadora [11:32]: Súper. Eh ¿cómo percibes que estas estrategias han influido en la participación y en el aprendizaje de los estudiantes cuando ya están en la escuela regular?

Entrevistada [11:51]: Eh, yo siento que cuando ellos se sienten eh parte, eh ellos son capaces de entender cómo están construyendo o están entendiendo los los contenidos y la y la información, se involucran mucho más y y son capaces de generar eh necesidades al hacia el profesor para que le entregue la información de esa manera o le facilite el acceso a la información. Eh desde desde el interés, no sé, desde el el estudiante que me acuerdo que le gustaba música, me decía, "Pero profe, si yo quiero ser músico no más, para qué tengo que seguir". Entonces, efectivamente, todos los desarrollos de trabajo y todo, todo tenía una para él, una orientación desde el lado de la música para que él se sintiera más y y le generaba desafíos y ahí él se dio cuenta de que por qué sí podía seguir aprendiendo y no era así como ser músico no más, sino que aprender mucho más porque iba a ser músico. Entonces, es como motivarlos desde ese punto de vista.

Entrevistadora [12:58]: Claro. Eh, y en ese sentido, ¿qué factores eh pueden ser diferentes factores del contexto, del entorno, familiares, etcétera, etcétera. ¿Qué factores crees que facilitan el proceso de transición, que son un aporte para facilitar este este proceso de transición de un estudiante que tiene discapacidad visual?

Entrevistada [13:25]: Eh, la verdad es que yo siento que una familia que acompaña y que acepta y que entiende y que transita desde desde todos los duelos que sean necesarios, pero que lo hace eh acompañando a su hijo, es fundamental. Eh una familia que que acepta que el camino de ese hijo va a ser distinto, pero va va a tener su propio camino. El el el poder hacer que la comunidad que lo que lo acoge también, eh libere prejuicios acerca de lo que es la discapacidad visual, respecto de de del niño que, o sea, de la ceguera total, el que el creer que una persona ciega ve negro y que no es así, sino que entender lo que lo que ahora le le estamos llamando espectro de la discapacidad visual y que efectivamente acomoda, lo entendemos bien. Entonces, eh yo siento que todos los los actores son fundamentales, porque los chicos pasan por las mismas por las mismas inquietudes de cualquiera, pero ahí es la familia, el los amigos, el la comunicación, cómo nos comunicamos, cómo nos explicamos, nos entendemos.

Entrevistadora [14:47]: Mmm. Súper. Oye y y por el contrario a ser facilitadores, eh entendiendo ahora las barreras, estos que actúan como obstaculizadores de los procesos, ¿qué situaciones, qué factores o qué condiciones identificas tú como barreras en estos procesos?

Entrevistada [15:11]: Eh los prejuicios o sesgos como se se se estoy aprendiendo que que ahora se se clasifican eh respecto a las capacidades o a las posibilidades de las personas, a la a los derechos que tiene cada uno y cada una, independientemente de sus condiciones particulares. Eh, las expectativas que tengan en la familia también puede ser una una tremenda barrera. Claro. Cuando esa esa pseudoprotección es es que el mundo lo va a tratar mal, eh pucha, pero es peor que lo deje encerrado en la casa si si el mundo lo va a tratar mal, o sea, eh no es mejor el remedio que la que la la solución que la que la que el desafío. Entonces, yo creo que los los mismos los mismos factores que pueden ser beneficiosos, pueden convertirse en barrera respecto al enfoque con con cual lo traten.

Entrevistadora [16:15]: Claro. Y, ¿qué qué impacto crees tú que tienen estas barreras en la trayectoria de los estudiantes?

Entrevistada [16:22]: Eh, bueno, si si pensamos que el proceso de un estudiante con discapacidad visual en sí va teniendo un un un un ritmo más lento, el impacto de las barreras simplemente o lo detiene, o lo retrasa o o lo o lo impide en en un desarrollo óptimo y en el en el verdadero desarrollo que esa persona necesita tener.

Entrevistadora [16:53]: Claro. Claro. Y a partir de de todo esto, eh ¿qué aprendizajes profesionales has obtenido a partir de estas experiencias?

Entrevistada [17:07]: Eh, bueno, desde desde el lenguaje que que tengo que aprender a usar, la la la visión cada vez más más integral y más eh holística de de las personas, porque todo tiene que ver con todo, todo todo se influencia. Eh entonces siento que es esa forma de de de entender de entender a las personas, también tengo que traspasarla a los estudiantes y a las y a los docentes o a las comunidades que van a trabajar con esos estudiantes, que que que vamos cambiando como la concepción de de de qué tipo de persona. Cuando de pronto decimos, "Es que nosotros tenemos que hablar desde una concepción de de derechos", uno lo dice, pero no necesariamente es lo que se está haciendo, a pesar de ser comunidades educativas. Eh, no se entiende eso, se se cree que se está protegiendo los derechos desde cierta manera cuando por otro lado estamos vulnerándolos si no si no le damos voz, si no le damos la capacidad de de expresar lo que realmente necesitan.

Entrevistadora [18:28]: Mmm. Así que. Claro. Y en ese sentido, si tuvieras que recomendarle u orientar a otros profesionales, a otros profesores que están acompañando, que van a acompañar procesos de transición escolar, eh, ¿qué orientaciones le darías y por qué?

Entrevistada [18:50]: Eh voy a partir con una una frase que me gustó mucho de una apoderada que dijo, "Es que nosotros entendemos que lo que tenemos en común es la diversidad". Y mientras más personas y cada vez más entendamos que eso es lo que tenemos en común, todos somos diversos, desde los distintos eh aspectos de nuestra vida, eh aprender a aceptarnos, a querernos, a a entender el espacio, que no somos que nos no es posible que seamos si no somos con todos. Eh que somos seres sociales y por eso somos inteligentes, no que somos inteligentes, por eso somos sociales, es al revés. Entonces, eh el el como transversalizar la educación a y no jerarquizarla, eh desde ahí.

Entrevistadora [19:49]: Claro. Y y particularmente como dentro de tu especialidad, eh, ¿qué orientaciones podrías dar para el trabajo específico de la discapacidad visual, por ejemplo?, ya sea ceguera, baja visión, eh desde lo que tú has trabajado.

Entrevistada [20:14]: Eh, a ver, entender que la que la discapacidad visual es es como una vía de acceso, no es toda la posibilidad que tiene un ser humano de aprendizaje, de de de crecimiento. Entonces, el entender que que efectivamente cuando voy en un camino y está bloqueada la vía, tengo que rodear, pero puedo llegar a mi mismo objetivo. Entonces, es es como entender que tal vez en el primer momento los profes nos vamos a ver así como enfrentado, ¡ih! ¿con este niño qué voy a hacer? Ya, detengámonos y pensemos, ¿dónde estoy, dónde quiero llegar, cómo puedo ayudar a acompañar ese tránsito eh de la mejor manera? A cada uno de los de los 40 o de los 45, tengo que tengo que pensar en todos. Claro. Entonces, por muy por muy eh exigente o o estandarizado que trate de ser un un un establecimiento, necesariamente para tener para tener resultados a sus objetivos de de de de logro tiene que pensar en cada uno de sus estudiantes, dónde están, dónde quiero que lleguen y cómo voy a acompañar ese proceso.

Entrevistadora [21:37]: Mmm. Súper. En tu opinión, ¿qué rol crees que tiene la familia, la escuela de origen, o sea, la escuela especial, y la escuela receptora en facilitar o dificultar también la transición?, ¿cuál sería el rol que deben cumplir según tú estos tres eh tipos de factores?

Entrevistada [22:03]: Eh, yo siento que desde la familia puede puede ir lo lo emocional básicamente, lo emocional para entregar eh las herramientas de de autogestión, de de autoestima, de confianza, de sentir que se tiene un respaldo y que lo que se está haciendo, lo que se está enfrentando es parte de es parte de un desafío bonito que es la vida. Eh, la escuela de origen, la escuela especial, eh es también entregar así como el como el vamos aprendiendo con diferentes materiales, con diferentes estrategias, pero seguimos aprendiendo y sí es posible que tú sigas desarrollándote, es como como una base de de un cómo hacer las cosas. Y la escuela de destino o la escuela regular donde donde deberían acceder el resto de los chicos es como tomar los elementos que trae de la familia, lo emocional y el cómo hacer las cosas para potenciar. O sea, construye tu aprendizaje, sigue creciendo, sigue eh completando tu tu enseñanza y buscando el el el punto o el o el horizonte que tú quieres tener en tu vida.

Entrevistadora [23:35]: Súper. Eh ya hablamos, ¿cierto?, de la familia, de la escuela de origen, la escuela de de llegada, la escuela receptora. Eh, pero ahora me quiero ir como más a lo macro y quisiera preguntarte, ¿qué condiciones del sistema educativo, como tal, consideras necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores en este proceso?

Entrevistada [24:06]: Eh o sea, yo por mí de verdad haría una reforma educacional a todo nivel. Eh para que no nos, bueno. El currículo está tan recargado y la verdad es que nosotros los profesores creemos que es tan es tan inflexible y no es eh flexibilizar mucho más la posibilidad de elegir eh las posibilidades para cada uno, las estrategias que cada uno le puede entregar a sus estudiantes. Eh y que no nos quedemos entrampados en todo lo, todo lo administrativo que es lamentable. Uno entiende que tal vez a nivel macro eh las estructuras exigen que haya que que mostrar eh resultados o justificar gastos que uno hace o por qué lo estoy haciendo de cierta manera, llenar formularios, pero eso eh es nefasto para para para el sistema educativo, pensando en los profes, pensando en los técnicos, pensando en en los profesionales asistentes de la educación que que nos que gastamos horas en en toda una cantidad de de de burocracia que no le apunta a lo que a lo que se necesita.

Entrevistadora [25:31]: Claro. Súper. Eh, ¿algún otro otra condición que creas que debe tener el sistema educativo para reducir barreras, para facilitar estos procesos de transición?

Entrevistada [25:46]: Eh, ¡ay! Que se eduque a conciencia. Eh, desde que yo he me me eduqué desde mi educación, yo siento que eh los contenidos son cada vez menos, que la gente aprende cada vez menos, tiene mucha información, pero tiene muy muy como decía mi mi mi amiga, es un tremendo océano, pero con una profundidad de un centímetro. Entonces, eh si tenemos la facilidad de estar conectados en tiempo real con todo el mundo, pero ¿para qué me quiero conectar? El esa esa esa reflexión yo creo que no se da. Entonces, es igual el el tener una una idea también de de de país, o sea, qué condiciones tenemos nosotros, qué es lo que necesitamos nosotros aprender para vivir en este país con estas condiciones, con estas potencialidades que que podemos ganar, así una cosa un un por qué por qué tenemos que aprender esto, para qué nos para que nosotros podamos también generar eh beneficios para el resto.

Entrevistadora [27:08]: Mmm. Súper. Bien. Eh, gracias por tu respuesta. Para para cerrar, quisiera preguntarte si hay algún aspecto, alguna experiencia, algo que tú me quieras compartir,

que yo no te no te haya preguntado y que tú consideres importante de compartirme respecto a estos procesos de transición.

Entrevistada [27:32]: Eh, yo creo que es algo que que uno se da cuenta en la práctica y que uno refuerza, pero pero los equipos educativos son gente muy muy entusiasta, eh pero lamentablemente los recursos con los que cuentan las comunidades educativas marcan una gran diferencia y que es lamentable, es lamentable porque los esfuerzos de un de de ambos de poniendo en paralelo un equipo de un colegio particular a un colegio público, eh son maravillosos en cuanto a personas, pero el lo material o el acompañamiento desde el punto de vista material para favorecer esa educación es la que marca la diferencia y lamentablemente ahí son los estudiantes los que los que salen perjudicados.

Entrevistadora [28:32]: Claro. Ya pues, muchas gracias por tus respuestas. ¿Estamos? ¿Nada más?

Entrevistada [28:38]: Muchas gracias.

Entrevistadora [28:41]: Súper.

5.3. Transcripción entrevista nº3.

Entrevistadora 1 [00:00:07]: Antes de comenzar, me gustaría que me contaras cómo ha sido para ti, en lo personal y en lo profesional, trabajar con estudiantes con discapacidad visual.

Persona entrevistada [00:00:20]: Eh, personalmente, creo que, al principio, uno no se imagina cómo trabajar con la discapacidad, la verdad. Incluso, cuando llegué a esta carrera, tenía como cero conocimiento real de la discapacidad visual, ya, y como la amplitud que puede tener, porque, uno, generalmente, se imagina como ceguera, no más, y saca, y se olvida como de la baja visión. Claro. Pero, profesionalmente, creo que es un crecimiento, ya, porque esta área nos permite trabajar desde ya de primera infancia hasta hasta la edad adulta. Entonces, podemos trabajar en todo, eh, como en todos los ciclos, todos los procesos que puede pasar una persona. Así que, es, profesionalmente, es un como sirve mucho para poder crecer y aprender y no solamente, y tener como varias visiones de diferentes lados, de lo que uno puede ir conociendo de este mundo.

Entrevistadora 1 [00:01:36]: Claro. ¿Cuánto cuánto tiempo llevas trabajando en lo en lo que es discapacidad visual en el área?

Persona entrevistada [00:01:45]: Yo he tenido la suerte desde que salí de la U de tener, eh, estudiantes con discapacidad visual. Desde el 2016 que empecé a trabajar hasta ahora siempre he tenido estudiantes.

Entrevistadora 1 [00:02:01]: Es harto igual, harta experiencia.

Persona entrevistada [00:02:04]: Claro. En mi primer trabajo, que fue en un pie, tuve una niña con discapacidad visual en kínder. Después, 2017, trabajé con adultos un tiempo y después estuve trabajando en el Colegio Santa Lucía hasta el año pasado. Así que, y este año vuelvo al pie y también y tengo a estudiantes igual con discapacidad visual. Así que, he tenido la suerte, a diferencia de algunos compañeros, que no que trabajan en pie, en pie, y no tienen estudiantes con discapacidad y yo he tenido la suerte de tenerlos.

Entrevistadora 1 [00:02:46]: Claro, no se desempeñan en la especialidad, sino que en la educación diferencial, como en general. Sí, exacto. Eh, entonces, ¿tú te has desempeñado tanto en educación regular como en escuelas especiales, cierto?

Persona entrevistada [00:03:00]: Sí. Claro, pero mi mayor formación fue en escuelas especiales. Mhm. Sí. Contando este año, han sido dos años a diferencia de los siete años que trabajé en el Santa Lucía.

Entrevistadora 1 [00:03:13]: Claro. Claro. Eh, y ya entrando como de lleno al tema que tiene que ver con la transición en los procesos educativos, desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde una escuela especial a un establecimiento regular?

Persona entrevistada [00:03:39]: Mira, yo en mi colegio de ahora, sí bien hay un estudiante que salió el año, o sea, que entró este año, que es de un colegio especial que es Alonso, eh, yo no he trabajado directamente con Alonso este año, yo he trabajado con Gaspar, que salió el, eh, que entró en un colegio de integración el año pasado. Así que, yo cuando llegué, él ya estaba completamente como integrado en el curso, con sus amigos, eh, se moviliza superbién en el

colegio. Eh, participa en las actividades y, así que, en sí, eh, yo he sido la como que la que ha tenido que subir, eh, el intercambio, por decirlo así.

Entrevistadora 1 [00:04:24]: Claro.

Persona entrevistada [00:04:26]: Y el Gaspar y el Gaspar me ha acompañado. Pero, no, mira. Por lo que puedo contarte como de experiencia lo que también me han contado los, eh, los profesores que han tenido el año pasado, igual fue como un momento que tenían como de conocer, ¿ya? Donde tenían, eh, Gaspar tenía que igual conocer como sus capacidades en un ambiente que ya no es protegido, como era un colegio especial, que es pequeño, con pocas personas, a, y entrar a un colegio de con 1200 y tanto estudiantes en los recreos. Un curso de 46 estudiantes, entonces, igual él, eh, él igual tuvo un tiempo de que tuvo que hacer como adaptación. Adaptación de tanta gente, adaptación del ruido. Él decía que, al principio, iba al colegio con audífonos para disminuir el ruido, porque era mucho ruido. De a poco se fue como acostumbrando a esa cantidad, ¿ya? Eh, también el desplazamiento. Porque, eh, él ha tenido que tener más cuidado igual a desplazarse.

Entrevistadora 1 [00:05:40]: Claro, es un lugar desconocido. Claro. Y también es un lugar desconocido. Al principio, como que le costaba un poco salir, pero después cuando ya conoció el área, igual sale y, aunque, igual él prefiere estar como en, eh, como en la biblioteca o arriba en vez de bajar al patio, él dice. Igual prefiere, si puede evitar bajar el patio, igual prefiere y quedarse arriba, conversando, eh, jugando con los teléfonos, con con sus compañeros, él prefiere hacer eso. Pero, si tienen que bajar, baja, no tiene ningún problema en ese sentido.

Entrevistadora 1 [00:06:23]: Claro. Pero, sí. Y esto, esto ya como en el, en el establecimiento regular en el que estás ahora, ¿cierto?

Persona entrevistada [00:06:35]: Sí. Y, por ejemplo, en el establecimiento regular. Cuando trabajaste en escuela especial, te tocó acompañar a chicos que ese año o el año siguiente iban a transitar a una escuela regular.

Entrevistada [00:06:52]: Como preparar, porque claro, el octavo del año pasado iba a pasar al escuela, escuela regular.

Entrevistadora 1 [00:07:05]: Claro.

Persona entrevistada [00:07:06]: Que estuve con él, fui su profesora, fui su profesora jefe. Entonces, creo que el acompañamiento más que hicimos, lo dedicamos más a la parte social. Ajá. ¿Ya? Que, eh, generalmente, lo que más nos preocupaba a nosotros era como la parte social, porque si bien lo académico uno, yo creo que puede puede, de alguna forma, solucionar la parte académica. Si tenemos una, algo atrasado, una materia, un conocimiento que nos falta, podemos hacerlo. Pero, la parte social es como más fundamental, porque no puedes quedarte sentado y sin hablar a tu compañero. Tampoco puedes esperar que ellos se acerquen a ti, tú también tienes que aprender a acercarte a los demás. Así que, y así que, eso era la parte que más nos preocupaba a nosotros, que era la parte social. Al fin y al cabo, yo creo que la mayoría de los estudiantes, eh, si uno le pregunta por qué va al colegio, no va a estudiar, va porque son amigos.

Entrevistadora 1 [00:08:16]: Claro. Claro, va a pasarlo bien, va a jugar, va a hacer muchas cosas más que estudiar.

Persona entrevistada [00:08:23]: Claro. Entonces, yo creo que esa es la, eh, como lo primordial. O sea, el estudiar, estudiar ya es primordial, pero sabemos que la parte social juega un un rol más fundamental en que uno quiera asistir a al colegio. Así que, eso era lo que más nos preocupaba. ¿Cómo ellos iban a comportarse? ¿Cómo ellos también iban a explicar, eh, por ejemplo, los que tienen baja visión? No, sí, yo no es que veas, o sea, sí veo algo, pero no puedo ver como como tú ves. Entonces, eso, ¿cómo cómo yo puedo explicar eh esto a mis compañeros? Claro. ¿Cómo también puedo decir, poner mis límites? Claro, y exigir también tus tus espacios.

Persona entrevistada [00:09:11]: Exacto, y respetar el espacio a los demás, porque igual los los chicos, de repente, tienden a acercarse más.

Entrevistadora 1 [00:09:18]: Claro. Y, por ejemplo, claro, acá, entonces, por lo que tú me cuentas, has acompañado igual como desde las dos veredas, pues. Desde desde el colegio al que llega un estudiante que pasa a un colegio regular y como el proceso previo a irse a esta escuela regular. Y, dentro de ambas experiencias, ¿qué estrategias como tal, estrategias pedagógicas, estrategias docentes, eh, han implementado o has visto implementarse para que se facilite este proceso?

Persona entrevistada [00:09:55]: A ver, para facilitar este proceso. Yo creo que la estrategia sería primero que nada, con los chiquillos, como contar como experiencia, ¿ya? Lo ideal sería como que los que fueron a nuestro colegio porque igual tuve, tuve la suerte que tal vez el año antepasado algunos chicos se fueran al colegio regular y ellos conversaban con con los niños que tenían el octavo básico en ese momento y le explicaban cómo era, cómo, cómo se sentían, cómo eran los colegios, cómo eran los profesores. Entonces, escuchar la experiencia de otros, yo creo que era un un paso, un, es un paso muy importante para que ellos también como, «ah, va a haber ruido», «ah, hay profesores, van a haber más profesores», y son como y son como más la las los tiempos que uno que uno tiene que cumplir en el colegio, van a ser más rápido, porque uno, generalmente, tendía en el colegio especial, eh, si faltaba mucho los estudiantes porque se da que faltaba mucho, uno como que se detenía o retrocedía para avanzar. Acá en los colegios no, decía, «no, ellos avanzan». Entonces, igual tienes que tú conseguirte la la materia, autogestionarte, no esperar como que los profesores lleguen a ti. Mhm. Mhm. Eh, y también, yo creo que es sumamente importante acompañar a los apoderados. Porque, los estudiantes son una una cosa, eh, pero, también los apoderados son, eh, es o es otro, otro papel que juegan en esto y es sumamente importante que ellos igual se sientan que sean capaces de poder soltar al estudiante. Mhm. Super. Si no, no vamos a tener como que algunos apoderados tú cuando en el colegio, el año anterior en el colegio de Santa Lucía, hay apoderados que, de repente, se quedaban todo el día esperando ahí.

Entrevistadora 1 [00:12:09]: Sí. Claro. Mucha, mucha sobreprotección.

Persona entrevistada [00:12:15]: Claro, mucha sobreprotección. Entonces, igual yo creo que es importante ahí acompañamiento al apoderado, que se le da y cómo guiarlo en este sentido. Claro. Y, eh, ¿qué más podría ser? Yo creo que igual eso, acostumbrarlos, eh, ¿cómo se llama? En exigir. Mhm. En exigir cosas con tiempo, con fecha, como lo hacen en un colegio regular, generalmente. Ponerlo como en una situación donde no, yo te doy un plazo, tienes que cumplirla. Eh, claro. Te refieres a los estudiantes.

Persona entrevistada [00:12:56]: Claro, a los estudiantes. Sí, a ellos. Como darles responsabilidades. Porque, en otros, eh, igual en el colegio como que tenía muchas cosas y le

teníamos como todo a mano. Quizás, entonces, muchas veces como que dejaron de lado un poco la responsabilidad de llevar algo a ellos.

Entrevistadora 1 [00:13:21]: Claro, como ser muy asistencialistas quizás en una, en el contexto de educación especial.

Persona entrevistada [00:13:26]: Claro, exacto.

Entrevistadora 1 [00:13:32]: Oye, ¿y hay algún algún ejemplo o alguna experiencia de alguna cosa o estrategia que hayan implementado en algún momento que haya sido especialmente significativa para algún estudiante o para algún grupo de estudiantes?

Persona entrevistada [00:13:50]: A ver, déjame ver. Déjame, déjame recordar.

Entrevistadora 1 [00:13:55]: Quizás alguna actividad.

Persona entrevistada [00:14:03]: Yo creo que que que los llevaran a otros colegios igual servía, que implementaran y que fueran a una clase.

Entrevistadora 1 [00:14:12]: Fueron como, ¿fueron a otros colegios a clases?

Persona entrevistada [00:14:16]: Sí, exactamente, fueron a otros colegios a clases. Entonces, se sentaron y fueron, fueron a una clase de historia algunos, una clase de ciencia, compartieron en los recreos. Yo creo que esa experiencia fue super significativa. Ojalá hubiera sido como más, fue como una vez al año, como al último, al final de año como que se hacía, eh, con sexto, séptimo, octavo, pero lo ideal tal vez hubiera sido que se repitiera más durante los años, como tres veces o dos veces al año, por lo menos, no solamente una vez al año. Que ellos como, claro, que fueran y participaran en una clase con con 40 estudiantes, porque lo acercaba más a la realidad. Claro. Entonces, y los chiquillos igual se iban, se iban como, oh, va a ser así, oh, eh, había muchos estudiantes, las mesas estaban colocadas diferentes, las salas eran más grandes, los patios también, los baños. Claro, porque llegaban comentando. Mhm, llegaban comentando.

Entrevistadora 1 [00:15:30]: Okay, entonces, lo que lo que hicieron acá fue que a los estudiantes de una escuela especial los llevaron a hacer como una especie de pasantía, ¿cierto? Como ir un día a una escuela regular y estar en una clase, ir a un recreo.

Persona entrevistada [00:15:46]: Sí, exacto.

Entrevistadora 1 [00:15:47]: Súper, súper. Y eso le gustó a los chiquillos, les sirvió mucho.

Persona entrevistada [00:15:51]: Sí. Sí, bueno, algunos no les gustaba, pero a otros sí. Claro. Y ahí también se veía como podían congeniar con los estudiantes, porque igual los los estudiantes del curso como que se ordenaban para conocer a los que iban, hacían grupos y ahí también se da, uno se da cuenta quién tenía más habilidades sociales que otro. Mhm. Y a quién teníamos que trabajar como en esa área.

Entrevistadora 1 [00:16:18]: Claro, podían identificar como los, las necesidades de apoyo.

Persona entrevistada [00:16:24]: Exacto. Súper. Y como directamente con esto, justo con lo que acabamos de decir, ¿qué apoyos, recursos o condiciones crees que son esenciales para poder responder a las necesidades de estudiantes con discapacidad visual en este proceso de transición? Ya sea como desde la escuela especial o desde la escuela regular.

Entrevistada [00:16:52]: Mira, eh, yo creo que primer, eh, capacitar o hacer sensibilización a los profesores. Porque no, hay mucho, por ejemplo, los profesores han trabajado tal vez con muchos otros diagnósticos, por decirlo de una forma, ¿ya? Pero, el discapacidad visual es es una discapacidad me, la menos conocida para mí, ¿ya? Entonces, muchos profesores y también, a veces, se ven, se eh, se asustan, porque, ¿cómo cómo vamos a enseñarles? ¿Cómo vamos a hacer esto? Y, a veces, es es supersimple, pero como es no es tan conocida, ¿ya? No es como que eh, es uno lo ve, uno sale y no ve como tantos niños con con ceguera, con bastón, pero, ¿verdad? O adultos también. Entonces, o tienen la visión que es la persona que eh eh eh tiene ceguera, es la persona que está cantando en el metro o en la calle. Entonces, igual es importante eso, la como la sensibilización de de de los profesores y así, cuando el estudiante se cambia, igual es importante que ahí el estudiante vaya a un reconocimiento previo al colegio que va a ir. Para que vaya como dimensionando cómo va a ser el colegio que va a llegar, no que el primer día conozca recién el colegio. Ojalá que la visita al colegio sea antes.

Entrevistadora 1 [00:18:33]: Ah, tú te refieres como a conocer la infraestructura, el espacio.

Persona entrevistada [00:18:38]: Exacto.

Entrevistadora 1 [00:18:39]: Ah, okay, como que debería ir el estudiante antes de la entrada a clases para poder orientarse y conocer el espacio.

Persona entrevistada [00:18:48]: Claro. Claro. Okay. Eso sería lo ideal. Súper. De todas.

Entrevistadora 1 [00:18:55]: De todas, dale, si no más.

Persona entrevistada [00:18:58]: No, dime la pregunta mientras que estoy pensando.

Entrevistadora 1 [00:19:03]: Como de todas estas experiencias que tú me dijiste, que finalmente sí usan hartas estrategias, eh, ¿cómo percibes que estas influyeron en la participación y en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual ya en la escuela regular?

Persona entrevistada [00:19:21]: Eh, ¿cómo influyeron? Yo creo que los prepararon, ¿ya? Yo creo que les dio como les les dieron como el primer paso o la primera probada de lo, como que de lo que les esperaba. No se encontraron como de choque como, oh, esto es porque es muy diferente decir, vas a estar con 40 personas que en un momento situarte y decir, oh, verdad, estoy con 40 personas y esto es lo que me espera.

Entrevistadora 1 [00:19:50]: Claro.

Persona entrevistada [00:19:51]: Es muy diferente que uno se lo diga a que uno lo viva, por lo menos, un día, ya se hace como el acercamiento. Hm. Eh, entonces, es, eso. ¡Ay, me perdí!

Entrevistadora 1 [00:20:07]: Estábamos como en cómo estas estrategias influyeron en su participación o en su aprendizaje.

Persona entrevistada [00:20:16]: Ah, ya, eso. Y de la, y netamente en el área del aprendizaje, los chicos, por lo menos, Gaspar, ya, Gaspar se fue con mucho conocimiento de Santa Lucía con el uso de la tiftotecnología y también, eh, les mostró también a los profesores cómo es eh el programa, el el NBDA, cómo utilizar el computador, ¿verdad? Eh, el braille también. Eh, creo que, eh, en eso de la, del aprendizaje, yo creo que va en ambos, en ambos caminos. Como que él puede enseñar y mostrar lo que sabe y así el profesor también se hace como la idea de poder enseñar.

Entrevistadora 1 [00:21:09]: Claro.

Persona entrevistada [00:21:10]: Así que, yo creo que igual el conocimiento que uno adquiere, eh, y cómo poder mostrar eso, eh, es eh, es fundamental. Porque, al fin y al cabo, uno igual, igual uno le pregunta a, le, le pregunta, por ejemplo, a un chico con baja visión, igual uno le puede preguntar, o sea, mira, ¿estás, ves bien con esta letra, la agrando, la achico, esta imagen? Entonces, uno y él te va a decir sí, no. Entonces, y cuando se da como eso de, esa, ese, eso de como de intercambio, podría decirse, como que va, mejora un poco más la la, eh, la, eh, las estrategias que uno puede utilizar educativamente. Pero, igual depende mucho, yo creo, como de cómo le abren los ojos a los profesores en un colegio regular. Hm. Hm. Como de la disposición. Porque, a veces, igual te puedes encontrar con esto. Claro, la disposición que tienen igual y cómo, y cómo el, cómo igual uno trabaja con los profesores de asignatura. Porque, yo creo que eso igual es importante. Ahí se, se arma como el estudiante, el profesor de asignatura, profesor de diferencial y si es que otro especialista. Y es importante que igual como que estén todos abiertos y uno y que uno sepa cómo trabajar también profesionalmente. Porque sabemos que igual, cuando uno tiene, ¿cómo se llama? feeling. Mhm. ¿Sí? Eh, las cosas fluyen mejor, porque cuando uno no lo tiene. Entonces, y sobre todo si tiene cómo puedes, puedes tú acercarte a los profesores para como eh cambiar la eh perspectiva.

Entrevistadora 1 [00:23:07]: Claro. Que ellos tienen o se presentan. Y, en ese sentido, como, ¿qué factores creen, crees que actúan como facilitadores de este proceso?

Persona entrevistada [00:23:23]: Facilitadores. Mhm. Yo creo que primero que nada, me escuchan. Y la, el, ¿cómo se llama? Y cómo tú lo abordes. Como tú se lo presentas. ¿Ya? Eso es como importante es como, mira, podemos hacer, podemos hacer tal vez esta imagen, la podemos hacer y no solamente para, como, para Gaspar, eh, cuando, por ejemplo, imprimo una imagen en relieve, así, o hacer una imagen con diferentes texturas y ponerlo, mira, eh, podemos, tú dijiste que querías hacer como que dibujaran, podríamos hacer eso mismo pero utilizando material. Y que no lo, solamente, para que no lo haga solamente Gaspar, sino que lo haga el curso completo. Entonces, igual eso le da como dinámica a la clase y los profesores, oh, tienes razón, podríamos hacerlo así, va a ser como más dinámico. Y proponerlo no solamente pensando como que para un, eh, para Gaspar que es ciego, eh, y, sino que, eh, proponerlo como podemos hacer esto con todo el curso y va a funcionar bien.

Entrevistadora 1 [00:24:34]: Claro. Entonces, o sea, que, finalmente, estas adaptaciones que son como para discapacidad visual, les sirven a todos los estudiantes.

Persona entrevistada [00:24:59]: Claro, claro. Algunas cosas no va a ser posible, pero podemos intentar para ver, ahí meternos un poquito de, pensemos igual para todos.

Entrevistadora 1 [00:25:12]: Y, por el contrario, como, ¿qué situaciones o condiciones identificas como barreras en estos procesos?

Persona entrevistada [00:25:23]: Como barreras. Como barreras. A ver, en estos procesos. ¿Qué factores actúan como barreras para el aprendizaje o para la inclusión? Yo creo que sí, a mí no me ha tocado, pero yo creo que sí, en este caso, si el equipo directivo ya no es como un equipo que avale la inclusión, que diga, «no, hay que incluir, hay que ahí», sería muy diferente como eh en la disposición de los profesores. Eh, creo que eso sería una barrera fundamental en cualquier colegio. Si el equipo directivo no está como a la misma línea que predica, por decirlo de esa forma. Porque, igual tengo la suerte de aquí, del colegio, que el equipo directivo está centrado en la inclusión. Entonces, ellos y, entonces, los profesores como no, hay que inclusión, vemos que dar solución. Entonces, no, los profesores no tienen ahí, los que son como un poquito más cerrados, no tienen como, ah, ¿de dónde salí? Ah, hay que hacerlo, hay que hacerlo. Entonces, yo creo que si en un colegio no, no hay eso, no, como que sus jefes no, no tienen ese discurso, eh, sería una, creo que una barrera grande.

Entrevistadora 1 [00:26:51]: Claro. Porque como que divide. Mhm. Y, ¿qué impacto consideras que podría tener esa barrera como en la trayectoria educativa de un estudiante? ¿Cómo podría llegar a repercutir ese tipo de barreras?

Persona entrevistada [00:27:07]: Yo creo que no sé, que no se sintiera bien recibido. Mhm. Porque, los estudiantes saben cuando no son bien recibidos en un lugar. Saben igual cuando la una, una, un adulto no le, no quiere como enseñar. Claro. Sería y eso, yo creo que muchas veces podría provocar igual que el estudiante abandone, porque, ¿por qué voy a estar ahí si no me quiere? Si el profesor habla pero no, no se acerca, no me da material, no me dice qué tengo que hacer. Entonces, eso podría, eso podría perjudicar a que el, los estudiantes y también los apoderados digan, «ah, ¿para qué lo voy a enviar al colegio?». Mhm. Claro.

Entrevistadora 1 [00:28:02]: Eh, a partir de estas experiencias que has tenido como en la transición escolar, ¿qué aprendizajes profesionales consideras que has obtenido?

Persona entrevistada [00:28:15]: El aprendizaje. Yo creo que es saber cómo, como trabajar colaborativamente y saber cómo, de repente, saber cómo, de repente, tal vez, llegar a hablarle a los profesores. Porque, tú podías hacer muchas cosas por el estudiante, pero al fin y al cabo no eres la profesora de asignatura, no eres la profesora que tiene como completamente conocimiento de la que, no manejas completamente la materia. ¿Ya? Podemos saber y lo podemos aprender y lo podemos, pero al fin y al cabo, si hay un, hay un algo, un contenido que tú no manejes bien, vas a tener que recurrir al profesor de asignatura que te explique para que después tú puedas explicárselo a, si es que, eh, el estudiante no lo entiende. Entonces, es importante ahí, eh, es cómo tú eres capaz de llegar a la otra persona y poder hacer un trabajo colaborativo para hacerlo.

Entrevistadora 1 [00:29:24]: Súper, si tuvieras que dar orientaciones a otros profes, a otros profesionales que acompañan transiciones, ¿qué orientaciones les darías y por qué?

Persona entrevistada [00:29:38]: Ya ves. ¿Qué hago con mis profesores que? Creo, bueno, claro, uno piensa siempre como la sensibilización, eh, pero también como mostrarle. Por ejemplo, con eh, con cosas, ¿cómo se dice? Eh, no es como decir, «no, miren, eh, la imagen no tiene que tener tanto detalle», pero mostrarle cómo buscar una imagen que no tenga detalle, ¿ya? O el contraste también, podemos hacer como, hacer un material en conjunto. Porque, si ellos quieren utilizar un PowerPoint y hay un estudiante con baja visión, eh, ¿qué colores voy a utilizar? Mhm. Y hacerlo, eh, y crear el material o crear una dinámica con ellos mismos, porque, a veces, uno es como que da como, como puede decir, como orientaciones, como, haz esto, no hagas esto, pero, de repente, aún así el profesor tal vez no sepa cómo implementarlo. Entonces, tal vez crear algo junto con él. A ver, ¿qué tienes en la planificación? Ah, ya, mira, podríamos tal vez hacer esto, agregar esto. Lo que uno debería hacer en trabajo, como, en horas colaborativas con el profesor que estás, pero también hacerlo con con con los profesores. Para crear como una situación y así ellos van a tener como, ah, ya, esto es lo que tengo que hacer, a esto se refería. Porque, a veces, algo práctico, más práctico que una charla sirve mucho mejor.

Entrevistadora 1 [00:31:41]: Claro. Súper. Eh, ya estamos llegando a las últimas preguntitas. Este igual es reimportante. Te quería preguntar como, en tu opinión, ¿qué rol consideras que tiene la familia, la escuela de origen y la escuela receptora en facilitar o dificultar la transición?

Persona entrevistada [00:32:06]: Eh, yo creo que si la dificultad es que si no hay relación, no hay como una constante, un seguimiento, por lo menos, del colegio, eh, del colegio especial. Si no tiene un seguimiento del estudiante en un colegio regular o y no hay comunicación entre los tal vez los profesionales que te pudieran trabajar, puede ser una barrera, porque puede ser, ya, el estudiante se fue, ya no es nuestra carga, no sabemos cómo le ha ido, no sabemos si y no tenemos la retroalimentación si lo hicimos bien o lo hicimos mal, eh, y, entonces, pueden, y la familia también se puede como sentir abandonada. Y, si no llega bien al otro colegio, puede sentirse abandonado en ambos lados. Entonces, después no sabe a qué recurrir. Entonces, igual es como que ahí es importante la comunicación que se dé. Eh, el colegio especial, también el colegio que haga como el llamado a la familia, cómo está, tal vez por un periodo de un año, mhm, de dentro de todo esto. Eh, es importante que haya, esté esa comunicación. Y y si la facilidad que uno tiene igual y si tenemos esa comunicación estrechada, eh, también es más fácil. Porque, así, así como que podemos compartir también materiales, eh, experiencias y nos concentramos en el estudiante y también sabemos cómo, cómo tratar tal vez a la familia, porque hay veces que uno llega y no sabe cómo es la familia. Entonces, no, podemos, se pueden dar como tips. Mira, hay que como tocar estos temas con esta familia de esta forma, porque así te puede funcionar. Y ya, y así el otro colegio que está recién recibéndolo, no va a tener que pasar por un proceso como de largo de que, no, tenemos que hacerlo así, porque así funciona, así podemos acercarnos más a esta mamita, a este papito, que nos diga, si ya tenemos a alguien que nos dice que podemos como partir de esta parte, es como, va a ser más sencillo.

Entrevistadora 1 [00:34:24]: Claro. Súper. Eh, Belén, te cuento que se me va a acabar la llamada del Zoom. Te puedo enviar en seguida un link diferente y nos conectamos en ese, ¿puede ser de Meet?

Persona entrevistada [00:34:37]: Sí, claro.

Entrevistadora 1 [00:34:39]: Ya, te voy a mandar al tiro uno. Voy a cerrar esta llamada, ¿ya?

Persona entrevistada [00:34:42]: Ya.

Entrevistadora 1 [00:34:44]: Eh, te quería preguntar, ¿qué condiciones del sistema educativo, eh, ya hablando del sistema educativo como tal, consideras necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores en este proceso?

Persona entrevistada [00:35:05]: Eh, yo creo que hay que, hay que cambiar la base, partiendo de la malla curricular. Eh, yo creo que todos los profesores deberían, no sé si lo tienen en algunas mallas de algunos, eh, carreras pedagógicas, pero deberían tener como algo más de orientación y algo que el, la inclusión. Y, pero, trabajar como codo a codo, sobre todo con la, eh, algo que tal vez co docencia. Con los, eh, no solamente como un ramo, ya, inclusión, ¿qué es? ¿Cómo se implementa? Sino como, como también algo de co docencia, que estamos refiriendo con co docencia. ¿Cuáles son como los cuatro estados que uno puede aparecer en la sala cuando uno tiene, está con una profesora diferencial? Porque muchas veces, eh, los profesores no saben lo que es. Eh, también dicen, «no, es que sabes que», yo he conversado con algunos profesores con que han salido como de de otras universidades y que dicen, «sabes que a mí me pasaron algo de inclusión, pero me pasaron como las leyes, cosas así», pero más allá de eso es como, como, ¿a qué me, a qué, eh, como qué entender, que me digan qué es TEA o qué es, a qué se refieren con el, con el diagnóstico en específico de aprendizaje? Como que, no, nunca me han dicho exactamente lo que es. Entonces, igual como yo creo que es importante desde, desde la carrera, desde la malla que los, los profesores que salgan ahora, salgan ya como con ese conocimiento y, y y que y que puedan como, tal vez, hacer prácticas en conjunto con una educadora diferencial, porque, por ejemplo, la misma UMCE, la misma UMCE, eh, los pases que nosotros teníamos como el horario que nos entregan ellos, como que fuera un colegio, como del horario. Pero, como que tampoco nos unen a otro horario con otras carreras. O tenemos tampoco algo que nosotros como salidos como, no, es como una especialización, pero especialización, perdón, como tal vez en una asignatura de puntual. Por ejemplo, matemáticas o o de lenguaje, eh, como que no aprovechamos los que tenemos ahí porque es muy raro que, por ejemplo, que nos encontremos con alguien de matemática, de lenguaje, de historia y que nos hagan como por, eh, como un ramo de co docencia, de cómo podemos trabajar en conjunto. No sé si ahora está, la verdad, pero cuando yo estaba no, no había nada de eso. Entonces, como que se desaprovechaba

esa parte y yo creo que es importante partir desde ya, desde la malla de, de ya de la universidad cuando tú salgas, eh, con, con, con los, con, con eso, porque es están saliendo muchos profesores, están saliendo muchas leyes, pero no estamos cambiando como la base real de de a dónde, de a dónde parte un profesor en primer lugar.

Entrevistadora 1 [00:38:20]: Dónde nos formamos.

Persona entrevistada [00:38:21]: Claro, dónde nos estamos formando. Entonces, nos estamos como cambiando eso. Estamos que estamos haciendo todo de afuera, pero no vamos como a la base en sí.

Entrevistadora 1 [00:38:32]: Mhm. Súper. Y, eh, ya para cerrar, eh, ¿hay algún aspecto, alguna experiencia o algo que yo no te haya preguntado y que consideres importante compartir?

Persona entrevistada [00:38:53]: Em. No sé, la verdad. No, pero es, no sé. Igual quiero dejar como, recalcar un punto porque parece que lo respondí en una pregunta, pero. Sí, dale. Tal vez, recalcar el punto en esto de, por ejemplo, yo trabajo con estudiantes, eh, o sea, no trabajo con él, eh, pero he visto, eh, este chico que, eh, también un chico que llegó al colegio donde estoy, que también salió del Santa Lucía, que está en quinto y, y, creo que igual ahí como el acompañamiento que se le da a la madre y yo creo que verlo como en ambos lados, como tanto el colegio que está acá, como cómo está en otro colegio, como la preparación que se le da porque, por ejemplo, igual yo la he visto la mayor parte del año, ahora no es tanto a fin de año, pero hasta como septiembre, octubre, mitad de octubre, la madre todavía seguía yendo a los almuerzos. Seguía acompañando los almuerzos, entonces igual es como que no, como eh, como no soltar al chico. Hay padres que son muy sobreprotectores y otros padres como que no, no tanto. Pero, igual es ahí como importante ese tema de cómo, cómo estamos preparando nosotros a los, a los apoderados. Como cuáles van a ser sus responsabilidades, cuáles van a ser, por ejemplo, los límites también que ellos van a, van a, que tienen que ellos, usted como, colocarse para que, para que su hijo pueda ir avanzando.

Entrevistadora 1 [00:40:39]: Claro.

Persona entrevistada [00:40:40]: Como el rol, definir bien el rol. El rol, claro. Entonces, yo creo que eso es como igual importante trabajarlo, porque ya, siempre nosotros vamos a hacer todo

con los estudiantes, la verdad. Siempre está todo enfocado para los estudiantes. Pero, a veces, dejamos de lado a la familia y la familia, cuando la familia es fundamental y, de repente, es trabajar con la familia más que con, con, con los chicos. Entonces, igual yo creo que es importante ahí ver, eh, el o conocer bien cómo, hacer como, no sé, un un mapa, tal vez, de esto de las características de los niños, de de los manejos que tiene, pero también las características de la familia, de cómo es la familia y y después hacer un plan a acorde a eso. Eh, un plan, a ver, qué, qué necesita más este chico, que uno esté como más pendiente de de que si él puede conocer el, eh, o sea, se desplaza solo, eh, que hay que hacerlo, la verdad, pero, eh, o que lo social o, de repente, tal vez, eh, no tiene problemas en eso y es la familia. Entonces, y hay, y ahí hacer como el apoyo más a la familia. Entonces, de repente, hacer un un plan, niño por niño, con las características de ellos y las características de la familia para ver cómo después vamos a trabajar realmente qué es lo que necesita él para incluirse.

Entrevistadora 1 [00:42:14]: Claro.

Persona entrevistada [00:42:16]: Súper. Como eso. Recalcar más en ese, en ese sentido.

Entrevistadora 1 [00:42:21]: Súper, súper, mucha más, más desarrollado de lo que nos habías dicho anteriormente. Bien, gracias. Súper bien. ¿Algo más, nada más que nos quieras comentar?

Persona entrevistada [00:42:34]: Algo más, algo más, algo más. Em, las orientaciones. Así, no de los colegios igual. Igual como, ¿cómo, a ver, cómo lo puedo plantear esto? Mhm, de repente el foco de los colegios igual, el foco de uno puede ser de repente diferente. Porque, por ejemplo, a mí me plantearon, una experiencia. A mí me plantearon que podíamos colocar estos, ¿cómo se llama? Los surcos en alguna área del colegio donde estoy ahora, ¿ya? Pero, yo como que dije, «ay, no». Y en verdad haría solamente orientación, no movilidad, con puntos de referencia y como que hacer un plan de acuerdo a eso. Porque, por ejemplo, yo, en mi experiencia, los surcos en Santa Lucía es que era pésimo para los chiquillos, porque no manejaban el bastón correctamente. Si uno ve a los chicos manejando el bastón, lo tienen adelante, no hacen las las técnicas eh de del arco, ¿ya? Eh, no lo hacen, mantienen el bastón adelante nomás. Entonces, es como que para mí es como que, «no, le vamos a poner surco», pero, ya. Pero, igual, eh, en ese sentido, igual es como eh, cuál es el foco que le vamos a dar. En el colegio especial, o sea, en el colegio regular, pues, igual, ¿cuál es el foco del colegio? Porque igual, por ejemplo, lo dijeron,

ya. Pero, igual nuestro foco es que aprendan. O sea, más que ellos como que ya la orientación, la movilidad, si le va a ser, servir mejor para que pueda llegar a a su sala, eh, prefiero eso porque, igual, nuestro foco, bueno, no me lo dijeron como tal, pero yo lo sentí así, es como que él aprenda. Aprenda los contenidos. Entonces, claro, es como que igual el foco es como completamente diferente.

Entrevistadora 1 [00:45:42]: Claro, un foco más académico. Académico.

Persona entrevistada [00:45:46]: Claro. Tú hablas como un, un enfoque más funcional, ¿cierto?

Entrevistadora 1 [00:45:51]: Como más, más de las actividades de la vida diaria. Mhm.

Persona entrevistada [00:45:52]: Sí, exacto. Entonces, igual ahí es, es un, igual es un tema que, de repente, se puede tocar, que pueden tocar educadoras, eh, en los colegios regulares. Eh, cómo vamos a llegar a a estos, a este punto como intermedio de, es verdad que el enfoque de la, de los colegios es que aprendan, aprendan los contenidos, que vaya a la universidad, más que, por ejemplo, que tal vez pueda desplazarse solo. Mhm. Como me voy a llegar a eso de decir, no, si es importante. Claro, como me iba a dar un concepto.

Entrevistadora 1 [00:46:40]: Para hacer eso. Exacto.

Persona entrevistada [00:46:44]: Súper. Eso. Genial.

Entrevistadora 1 [00:46:49]: Muchas gracias entonces. Esas fueron nuestras preguntas. Ahora voy a cortar la grabación, ¿ya?

5.4. Transcripción entrevista n°4.

Entrevistadora [00:00]: Bueno, muchas gracias por aceptar la invitación. Antes de comenzar, me gustaría que me contaras cómo ha sido para ti, en lo personal y en lo profesional, trabajar con estudiantes con discapacidad visual.

Entrevistada [00:15]: Eh, ya. Eh, bueno, primero gracias por considerarme también. Em, trabajar con estudiantes con discapacidad visual, eh, va a sonar superprofundo, pero sí le dio quizás un rumbo a lo que yo ya sabía que podía llegar a ser o trabajar. Yo estudié técnico en educación especial y no pude estudiar la pedagogía por el tema económico, eh, por lo tanto, en mi situación personal que era compleja, decidí usar la beca que tenía y me metí a estudiar educación especial.

Cuando ingresé, yo tenía así como pensado eh, de manera así como clara, de que yo quería estudiar eh, educación diferencial, la, la pedagogía. Y lo que me pasó es que cuando entré a trabajar y empecé a tener esta experiencia con los chicos en el contexto real, pude, tampoco acá en este colegio en específico, pero me empecé a dar cuenta que, primero, cada niño es un caso. Eh, ahora que tengo encima la formación de psicopedagoga, me doy cuenta que es definitivamente es muy importante conocer de manera integral a cada estudiante para poder en el fondo lograr un avance en ellos. Y en mi experiencia trabajando con estos estudiantes, me di cuenta que incluso a veces en educación especial, cuando de repente no se, no se consideran todos los elementos para trabajar con ellos, se puede segregar. De igual forma se puede segregar. Y yo creo que por eso después de ya todos estos años, que yo ya tengo 7 años de experiencia, eh, tras estos 7 años con los, con los chicos, eh, los últimos tres antes ya me di cuenta que quizás lo mío es más orientado hacia la psicopedagogía como tal, más que al, más que a, a, a quizás, a quizás, eh, educación diferencial. Porque me di cuenta que de repente limita mucho el tema de el currículum, el contexto, la exigencia. En cambio, en psicopedagogía te da más para poder encargarte de cada niño, de cada caso y de su historia. Y eso, por lo menos, es lo que más me llena y me gusta. Así que, eso.

Entrevistadora [02:34]: Súper, muchas gracias. Me respondiste también tus años de experiencia, que era la siguiente pregunta. 7 años, ¿cierto?

Entrevistada [02:39]: Sí.

Entrevistadora [02:40]: Ya. ¿Y en qué contextos educativos has trabajado? ¿Regular, especial, ambas?

Entrevistada [02:44]: Em, mis primeras prácticas, yo ingresé a estudiar en el 2016. Eh, y no estoy alardeando, pero lo bueno de quizás ser una estudiante eh, en notas altas, es que siempre me dieron la posibilidad en la casa de estudio que tuve de poder elegir mis prácticas. Y en ese contexto siempre fui eligiendo variados establecimientos para poder tener toda en el fondo la experiencia. Por lo tanto, pese a que fueron cortitos porque fueron prácticas de 2, 3 meses o incluso algunas de 4 semanas, tuve eh, en el área especial, pero, por ejemplo, también en fundaciones y centros privados. Eh, fui a hacer una práctica a Coanil, a Alter Ego, que antes de la la la el la pandemia estaba, que Alter Ego era en discapacidad motora y parálisis cerebral. Eh,

estuve en escuelas de lenguaje en mis primeras prácticas de necesidades educativas especiales transitorias. Entonces, estuve en escuela de lenguaje. Antes de ingresar a trabajar formalmente acá, estuve trabajando 2 semanas en una escuela de lenguaje, eh, pero también era otro tipo de enfoque, porque era una escuela muy arraigada al tema religioso, por lo tanto tenían también otro contexto. Y durante mis prácticas fui rotando por varios niveles acá mismo, incluso pude hacer un reemplazo de 2 meses y medio en el área de adultos. Entonces, ha sido como bien nutrido ese esa trayectoria, por así decirlo. Ha sido de varios niveles, de varios, varios contextos.

Entrevistadora [04:14]: Y cuando me mencionas los 7 años, ¿han sido en este colegio?

Entrevistada [04:16]: Sí, los 7 años han sido en este colegio.

Entrevistadora [04:20]: Perfecto. ¿En de esos 7 años, seis como técnico? ¿5 y medio como técnico?

Entrevistada [04:26]: Eh, cinco, sí, 5 y medio como técnico. Yo ingresé a trabajar oficialmente acá en el 2018, la primera vez con un contrato a plazo, a final de año, en el área de adultos, visual. Y después ingreso en el 2019 con contrato indefinido ya a escuela. Así que sí.

Entrevistadora [04:47]: Ya. Ahora te voy a hacer preguntas sobre la transición que se está viviendo desde el año pasado, eh, y el acompañamiento que tú has hecho. Desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición de escuela especial a regular?

Entrevistada [05:04]: Complejo. Porque, por supuesto, además, por mucho que uno quiera de repente descartarse de eso, ser muy profesional, eh, es un multiduelo el que uno está viviendo. Yo estoy viviendo mi duelo como profesional, mi duelo también como persona, en 7 años he generado muchos vínculos. A los estudiantes de séptimo y octavo los vi en cuarto, o sea, en prebásico de 4 años. Em, entonces es complejo, eh, porque también de repente uno tiene quizás una postura, una mirada desde lo institucional, y también tiene su mirada personal. Y ahí es donde uno se cuestiona si realmente fue una buena opción o la mejor opción, sobre todo en el contexto de sala cuando se evidencia cómo hay estudiantes que se van a poder integrar muy bien, pero hay otros que probablemente requerirían uno o dos años más de generar herramientas, de desarrollar habilidades. Y y es complejo. Yo creo que, como dice, la así como decía, la aliada

del aprendizaje existe y es parte importante de los chicos. Eh, si uno lo piensa, es lo que corresponde ingresar a un sistema y uno los hace a ellos ingresar al sistema desde chiquititos, pero se les saca de su hogar seguro, su lugar seguro, su contexto que es familiar donde primero se sociabilizan, donde primero generan lazos, y se le envía a un lugar que para ellos es desconocido, con gente adulta que que está a su cargo, donde le imponen desafíos, les les hacen aprender cosas nuevas, que en el fondo es un contexto que se vuelve superinseguro para ellos, pese a lo protegido que están. Voy a la percepción de ellos. Y en el fondo lo que los hace sentir seguridad y poder trabajar es el vínculo. Por lo tanto, justamente eso es lo que uno se pregunta, ¿cuánto se va a tardar en generar un vínculo donde ellos se sientan seguros de nuevo en otro colegio, que es lo que cuesta? Y además que acá en el Santa Lucía se ha dado un contexto muy particular.

Entrevistadora [07:08]: Entiendo.

Entrevistadora [07:17]: Ya. ¿Qué estrategias pedagógicas has implementado o has visto implementarse para facilitar el proceso de transición?

Entrevistada [07:26]: Mmm, de manera personal, lo que yo empecé a hacer este año, eh, que de hecho, quizás es lo que no se debería hacer, eh, fue quizás ignorar un poco lo protocolar ministerial que es todo, que, por ejemplo, dice que en la unidad tanto se va a pasar tal contenido en tal asignatura. Yo, la verdad, ignoré bastante el orden y sugerencia y lo que hice fue darle prioridad a desarrollar habilidades en los chiquillos y para desarrollar esas habilidades, más que imponer yo mis métodos o pensar en, yo ponerme a pensar en que esto le iba a servir al niño, hice en el fondo lo que yo siento que es primordial, que es escucharlos, conocerlos, preguntarles así como, ya, Pepito, si no sabes, todavía tú no entiendes lo que es una suma, dime, ¿en qué parte tú te enredas? ¿Para ti qué son las sumas? ¿Para ti qué son los números? Tenemos estudiantes con dislexia, entonces ya, cuando yo te pongo un ejercicio a ti en el papel, ¿qué te pasa? Los números me vuelan. Perfecto. Entonces, me está, intentar en el fondo internalizar yo, hacerlo mío, las dificultades que se le presentaban a ellos. Y ahí fue donde me di cuenta que es algo más de, más allá de que no entiendas la metodología o que el material sea muy didáctico o muy funcional, es que de repente, de repente la respuesta la tienen ellos mismos. Yo creo que eso es, cuando uno se da el tiempo de escucharlo, la respuesta está, ellos mismos te la dan. Es

como, no, si en realidad no es tan difícil lo que yo no entiendo, pero esto sí me complica. ¿Y cómo lo solucionarías tú? Ay, es que si los números tuvieran pelotitas en lugar de, listo. Eso. Fue como eso. No te sabría decir qué otras se implementaron, porque sé que mis colegas implementaron muchas, pero no podría quizás mencionarlas ahora porque yo creo que este año fue mucho de algo, prueba y error, ir en el camino. Además que teníamos solo un año para poder, en el fondo, que los chiquillos salieran lo mejores preparados, así que fue como eso.

Entrevistadora [09:32]: Ya. ¿Y podrías contarme un ejemplo de una estrategia de las que tú has implementado? Me estabas contando acerca de de las preguntas que tú le hacías a ellos para entender cuál era su dificultad. ¿Algún ejemplo en particular?

Entrevistada [09:44]: Yo creo que lo que más intenté eh, de estrategia a utilizar fue el trabajo colaborativo entre ellos. Y, por ejemplo, lo que sirvió mucho, de repente se vuelve muy frustrante para ellos, que también me lo mencionaron en estas conversaciones que tuvimos, el que ellos se esforzaran por resolver un ejercicio, por ejemplo, de matemática y llegara yo y les dijera, "No, está mal, pero hagámoslo así." Se frustraban. Pero ellos lo percibían diferente cuando un par le decía que estaba mal. Y lo que implementé fue, por ejemplo, "El nadie sabe para quién trabaja." ¿Ya? Que le puse eh, "Nadie sabe para quién trabaja." Esta vez le puse, "Nadie sabe para quién calcula." Porque, ¿en qué consistía en matemática? Era en crear ejercicios dentro de la temática que estábamos trabajando, y todos se creaban ejercicios muy sencillos o de repente muy difíciles cuando entendían la dinámica, pero nadie sabía para a quién le iba a tocar. Por lo tanto, estaban todos en igualdad de condiciones. Te podía llegar algo que se fuera difícil hacerlo y te enfrentabas a un desafío y luego se lo tenían que volver a intercambiar para revisarlos todos. Y eso siento que afianzó mucho, primero, el hecho de perderle miedo a equivocarse. Claro. Que yo creo que de ahí me dio una base muy buena para que los chiquillos no tuvieran miedo a hacer cualquier ejercicio, en el caso de los grandes, los los, por ejemplo, sexto básico, para poder equivocarse y si no sale, no sale, y lo hacemos de nuevo y lo intentamos y buscamos otro método. Yo creo que esa fue.

Entrevistadora [11:05]: Súper. Gracias. ¿Y qué apoyos, recursos o condiciones crees que son esenciales para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en transición escolar?

Entrevistada [11:21]: Eh, ¿te refieres como a a lo que debería tener, por ejemplo, otro contexto escolar para recibirlos, verdad?

Entrevistadora [11:28]: Sí.

Entrevistada [11:29]: Yo creo que esto yo sé que es generalizado, pero yo creo que eh, bueno, tanto acá, que es lo que estoy viviendo en mi lugar de trabajo y y también en realidad a modo general, sí, ¿por qué no? Eh, es cada niño que viene de esto, de la escuela especial, trae una historia consigo. Lo que más se habla en psicopedagogía es que tú tienes que considerar la historia del estudiante para entender cómo aprende, cómo comprende y dónde están sus debilidades para poder ayudarlo. Y yo soy fiel creyente de eso, muy psicopedagoga ahora. Y siento que en esta transición, eso es lo importante, que el colegio que los va a recibir, en esto, al colegio que transiten, al al lugar que transiten estos estudiantes, tienen que tener la apertura para quizás tener los nexos con el establecimiento anterior y en el fondo conocer la historia, conocer el modo de trabajo, porque también así ellos desde esta nueva perspectiva, el nuevo centro, el nuevo colegio, también va a poder ver quizás algo que es superimportante que a lo mejor el establecimiento anterior nunca vio dónde falló, pero para eso necesitan conocerlo.

Entrevistadora [12:38]: Entiendo. En el fondo es como eso, o sea, el establecimiento anterior forma parte de la historia educativa del niño. Si este nuevo colegio, que va a ser este nuevo hogar educativo, recibe a este estudiante, para poder en el fondo recibirlo en las mejores condiciones y poder también avanzar con él y y lograr esta inclusión, que donde yo te mencionaba que hay algunos que logran solamente eh, integración, no, no, o está inserto ahí, pero no es parte de, sigue siendo excluido, yo creo que necesita conocer la historia del niño. Y, como te mencionaba, en psicopedagogía eso se hace. Tú tienes que conocer de manera integral al estudiante para poder intervenirlo y yo creo que eso es lo que sería como primordial en los establecimientos, que lo conocieran al estudiante y por ende al centro educativo anterior, para poder saber cómo el modo de trabajo y cómo ese estudiante se desenvolvía ahí.

Entrevistadora [13:30]: Ya, entonces para conocer la historia, tener nexos con el establecimiento, ¿bastaría con eso o algo más que pudiera favorecer, otro recurso, otra condición?

Entrevistada [13:40]: Yo creo que implica el tema de conocer todo el contexto del niño. O sea, una cosa es lo que pueda aportar el establecimiento, pero también es importante conocer el contexto educativo, el contexto social. Eh, por eso digo, hablo de el tema de como de manera integral al estudiante. No, eso abarca todo, conocer todo.

Entrevistadora [13:59]: Y con respecto a las estrategias que tú has aplicado este año, ¿cómo percibes que han influido en la participación y aprendizaje de estos estudiantes con discapacidad visual? Mmm, ah, perdón, eh, esto en el caso de que hubieses acompañado ya a alguien que haya pasado a escuela regular. ¿Has acompañado a alguien que ya haya pasado a escuela regular?

Entrevistada [14:26]: Sí, por los años que llevo acá, pues. Los estudiantes que ya muchos emigraron de acá.

Entrevistadora [14:30]: Ya, entonces, eh, esos estudiantes que ya pasaron a escuela regular, ¿cómo percibes que las estrategias que tú has aplicado han influido en la participación y aprendizaje en la nueva escuela?

Entrevistada [14:41]: Mmm, como te mencionaba, yo he tenido en estos 7 años de experiencia, he tenido dos roles y desde el año pasado, desde el segundo semestre solamente empecé a ser como docencia. Antes de eso eh, estaba en mi rol de técnico. Pero como técnico también se aplican muchas estrategias en eso. Y quizás desde esa, ese rol, fueron las estrategias que yo apliqué para los estudiantes que ya transitaron, porque en ese tiempo yo estaba como técnico. Y lo que sí vi que los ayudaron en el fondo fue como generar confianza, quizás también elevar sus expectativas que tenían en cuanto al tema escolar. Eh, porque de repente el tema familiar o de manera personal los estudiantes no tienen muchas expectativas ni proyecciones y ya de por sí transitan a un nuevo establecimiento con expectativas muy bajas y casi con el fracaso seguro. O sea, ellos...

Entrevistadora [15:34]: O sea, ellos suelen tener... Y y eso es, se las traspasan a los estudiantes. Y hay muchos estudiantes que solo por su discapacidad ya se predisponen a un fracaso. Hay estudiantes que son muy capaces y me di cuenta este año, pero se predisponen al "yo no puedo" cuando ni siquiera lo intentan. Hay hay estudiantes que ni siquiera han escuchado qué es lo que

les van a pedir hacer, no les presentan el tema y es que "yo no sé". Por supuesto que no lo sabes, por eso estamos aprendiendo. Y cuando, son huesos duros de roer, pero cuando uno lo logra hacer entender eso, hay un cambio. Yo creo, ya volviendo a la pregunta inicial porque siempre me desvió un poquito, yo creo que de los estudiantes que yo ya vi como en este proceso de transición, sí les sirvió un poco el elevar sus expectativas, porque al día de hoy, por ejemplo, todavía yo mantengo vínculo, por el vínculo fuerte que había, con estudiantes que ya están en segundo medio o tercero medio y sí les hizo un cambio el estar todo el año diciéndole, "Usted sí puede." "Tú te limitas." La discapacidad tú la tienes, pero tú te discapacitas. Y es algo, es un discurso superpotente. Yo sé que en algún momento suena hasta quizás una forma eh, fuerte o invasiva de decirle, porque sí, a algunos de esos estudiantes en algún momento como su técnico de sala me tocó decir, ¿por qué tú vas con la bandera de ciego por delante? Y fue fuerte, yo sé que fue fuerte, pero en un momento, ahora que yo mantengo vínculo con ellos, lo agradecen, porque sí se dieron cuenta que antes de ir con sus habilidades, con sus herramientas, con todo lo que podían, ya iban de por sí con un estandarte y un mal estandarte de que yo soy ciego y yo no puedo. Yo creo que al cambiar, al cambiar sus expectativas y su mirada de eso, ha sido mucho.

Entrevistadora [17:34]: Súper. Eh, ¿qué factores crees tú que han facilitado el proceso de transición de estudiantes con discapacidad visual? Me mencionaste las expectativas que puedes tú transmitir como técnico.

Entrevistada [17:43]: En este, en este contexto, en el contexto donde yo estoy inmersa ahora. Y es, perdón, vuelve, ¿me puedes repetir la...?

Entrevistadora [17:49]: ¿Qué factores crees que han facilitado el proceso de transición?

Entrevistada [17:55]: Es que yo sé que lo voy a llevar a todo, a que sean todas mis respuestas va a parecer lo mismo, pero yo creo que aquí es simple. Si en una obra de teatro hay un protagonista, el estelar lo va a tener esa persona, es el protagonista y el actor principal y el que más brilla, el que más feliz está y todo. Yo creo que aquí es lo mismo, en una transición eh, de repente se olvida el foco y el foco son los estudiantes. De repente se hacen muchas acciones o cosas que está hecho por adultos y para adultos y en el fondo no llega a los chicos, no los llegan a percibir como como que es para ellos. Entonces, yo creo que el foco y la clave está en escucharlos a ellos. Ellos son los protagonistas de estos procesos. No uno como profesor, aunque

a uno le duela y también esté viviendo su propio duelo, no es no es uno. No como profesional, no como el centro. Hay muchas cosas protocolares y mucha documentación y sí, es verdad, eso se hace y se requiere y es importante, pero en el mundo de los adultos. En el mundo de los estudiantes, no. Porque en el fondo se le está cayendo, yo te hablaba al principio del vínculo. Uno los pone en un ambiente que para ellos es inseguro, donde logran confiar, crean vínculos, se sienten seguros para poder aprender y de repente todo eso se les cae y tienen que empezar de cero y tienen menos herramientas que un adulto para afrontarlo, entonces eh, es complejo.

Entrevistadora [19:12]: Claro. Eh, entonces para ahondar ahora en cuáles son las barreras que ha habido en estos procesos, ¿qué situaciones o condiciones tú identificas como barrera en los procesos de transición?

Entrevistada [19:24]: Como ya lo había mencionado, las bajas expectativas de la familia. De repente, la privación cultural y el contexto social también. A veces mmm creo que también he visto las barreras que hay es de mmm como no hay proyecciones, también hay un tema de repente de mmm poca responsabilidad parental en el ámbito de qué voy a hacer a futuro con mi hijo. Es como que eso va a ser un problema para el papá del futuro y yo no resolví antes, no lo vi, es como yo esperé que eternamente estuviera en este colegio y no pensé en más, porque como no tenía expectativas, no pensé, estaba viendo hasta dónde llegaba mi hijo. Yo creo que esa es una barrera, porque desde el área docente, desde el área de colegio se pueden hacer muchas cosas, pero, por ejemplo, no saca nada todo el día, todos los días, todos los los días de colegio estarle diciendo a ese niño o niña que sí puede, que tiene que terminar el colegio, que tiene que seguir, que tiene grandes capacidades, si en la casa llega y lo tienen sentado toda la tarde en un sillón porque es ciego o ciega. Sí. Y no tiene estimulación, no conversan con él, que no conversan con él. Yo, en estos 7 años me he encontrado con estudiantes que las conversaciones y por qué también se crean los vínculos, porque de repente yo como técnico o igual mis pares, éramos los que les preguntábamos cómo estaban, qué hicieron en el día, qué fue lo mejor de su día, qué fue lo peor, cuáles son sus miedos, porque en su casa no hablan, porque en su casa casi pierden, no, no, no les preguntan cómo les va, están ahí, llegaron y cumplen con dar comida, con tenerlos y todo, y suena muy fuerte. Y no es que falte cariño, porque hay cariño, los

demuestran con otras cosas, no son niños vulnerados, simplemente es que se les quita un poco de pertenencia solo por su discapacidad. Y eso yo encuentro que es una barrera importante.

Entrevistadora [21:18]: Sí. ¿Qué impacto crees tú que tienen estas barreras en la trayectoria educativa de los estudiantes?

Entrevistada [21:24]: Todo. Creo que es la principal causante de la deserción escolar. Porque a veces se se se puede encontrar uno con estudiantes que, como se dice, van peleando solito. Ellos quieren superarse, ellos quieren ser más. Uno les pregunta acá y ellos quieren estudiar, algunos quieren llegar a la universidad, pero en su casa tienen el discurso que no. Y en algún momento, además que de por sí la la comunidad o las personas o los estudiantes con discapacidad visual, de por sí ya casi siempre, por ejemplo, son muy propensos al tema de la depresión. Son muy propensos a la depresión infanto-juvenil. Entonces, ya hay un tema que se puede ver afectado el tema de autoestima. Cuando además está este refuerzo negativo de la familia de reforcemos que tú no puedes o que no vas a llegar, se vuelve una barrera grande y es complicado.

Entrevistadora [22:12]: Claro. Si eh, ¿qué, ah, perdón. Claro, el impacto emocional que puede generar psicológicamente, afectaciones como la depresión, por ejemplo. Eh, ¿qué aprendizajes profesionales has tenido tú a partir de estas experiencias?

Entrevistada [22:28]: Perdón, ¿qué qué?

Entrevistadora [22:29]: ¿Qué aprendizajes profesionales has tenido tú a partir de estas experiencias?

Entrevistada [22:36]: He tenido un aprendizaje grande que también fue, en algún momento me costó mucho personalmente eh, separar lo profesional de lo emocional, porque a veces estas mismas barreras y estos casos que yo te comento, sí me tocaban, porque en el fondo uno está 8 horas con ellos, 5 días a la semana, pasa cumpleaños, pasa, entonces en algún momento sí te te afectan. Eh, creo que crecí profesionalmente como eso, de aprender a separar las cosas y aprendí a a potenciar quizás esa emocionalidad o vínculo que hacía con los chicos en convertirlo en estrategias importantes y funcionales para ellos, como la que te decía yo, en el fondo, hacerlos que se crearan sus expectativas, hacer que se creara, que se sintiesen capaces de llegar a donde

ellos quisieran en el fondo y y incluso para los que a lo mejor tenían más dificultades, que aunque fueran sus retos chiquitos, pero que se pusieran retos y que los pudieran hacer.

Entrevistadora [23:39]: Súper. Si tuvieras que recomendar orientaciones pedagógicas a otros profesionales que acompañan transiciones, ¿cuáles serían y por qué? ¿Que acompañan transición desde el contexto de un establecimiento que reciben a estos niños que están transitando o los o o profesionales inmersos en este establecimiento que sufre esta transición a eh?

Entrevistadora [24:02]: En este caso sería desde donde tú te quieras situar. Puede ser eh, un profesional que recibe el próximo año a estos estudiantes o un profesional que acompaña la transición desde la posición que estás tú.

Entrevistada [24:15]: Yo creo que si acompaña la transición en el caso de como en el que estoy yo, eh, si te voy a decir los dos casos, ya. Si es el que acompaña, yo creo que en esa instancia, por supuesto hay que lograr que los chiquillos desarrollen y se vayan con las mayores habilidades, lograr en ellos los mayores cambios posibles y todo, pero creo que sería darle prioridad de verdad a lo importante en el contexto y que el contexto no siempre es lo curricular, porque de hecho, eh, yo creo que a la mayoría de las personas adultas, siendo ciudadanos super funcionales e inmersos en un sistema, tú le preguntas de qué se acuerda del colegio y estoy segura que se acuerda de un 20 % de todos los contenidos y es casi lo más básico de operaciones. Y y en el fondo, en cosas concretas del colegio no es tanto, pero sí se acuerdan de la experiencia, se acuerdan de cómo fue su etapa escolar, de qué tan ameno o no fue con ellos, de qué tan bien se sintieron. Y y siento que por lo mismo, como tiene tanta influencia en, como dicen, el niño de hoy va a ser el adulto del mañana, creo que es importante acompañarlos desde, de manera integral, desde la parte emocional, no solo el tema pedagógico, porque ellos están en un contexto, los estudiantes confían mucho en nosotros, los, y no porque sepamos más que ellos, sino porque comparten mucho con nosotros. En ocasiones somos los profesores los que les preguntamos cómo están, en sus casas no se hace, no porque no quieran, sino de repente porque no hay tiempo. Por lo tanto, uno sí se vuelve importante para ellos y por eso es importante que si están transitando, quienes apoyan la transición, sean capaces de sostener a estos niños, no como un papá, no cayendo en un paternalismo, pero sí acompañando de manera integral y eso

incluye lo emocional y lo psicológico. Y ahora el otro caso, si es una persona que los está recibiendo a un estudiante que transita desde un contexto de educación especial a uno regular, creo que no tengo mucho que decir, porque creo que hay que estar en esos zapatos para poder abordarlo. Y justamente sí, esos contextos son los que reafirman porque yo nunca estudié y no voy a estudiar una pedagogía regular, porque hay una falla grande en el sistema que obviamente requeriría mucha gestión económica y todo, pero ya está mal de por sí que haya más de 40 niños en una sala, inmerso en un contexto de aprendizaje que es inviable, no se puede. Entonces, lo único que podría decirle a un colega así es que admiro su paciencia, que solo si estuviese en sus zapatos podría hacerlo, pero sí que quizás a ese nuevo estudiante que llegue podría eh, contenerlo. Quizás lo que más va a necesitar es contención y eso sí lo puede hacer, pese a que no tenga los conocimientos en el área, quizás visual, si recibe un niño con discapacidad visual.

Entrevistadora [27:14]: Perfecto. En tu opinión, ¿qué rol tiene la familia, la escuela de origen y la escuela receptora para facilitar o dificultar la transición?

Entrevistada [27:25]: ¿Qué importancia tienen, verdad?

Entrevistadora [27:27]: ¿Qué rol tiene la familia, la escuela de origen y la escuela que recibe? O sea, ese triángulo entre familia y las dos escuelas.

Entrevistada [27:36]: Yo creo que, yo creo que justamente eh, quizás definir un rol por cada uno se, yo lo reduciría a que justamente cada uno desde su área es su rol, porque en el fondo son un sistema y yo creo que eso justamente es lo que de repente falla en las transiciones cuando los estudiantes transitan, es que falla un engranaje del sistema. El niño necesita un apoyo integral y necesita a todo esto, porque él pertenece a un sistema, está inmerso en un, en un contexto donde cada uno de eh, esas áreas, la escuela que recibe, la escuela antigua, la familia y todo, es parte de uno de esos anillos de su sistema. El niño se desenvuelve y se desplaza por cada uno de ellos. A medida que supera uno, avanza hacia el otro. Por lo tanto, si ya va en el de la nueva escuela y pierde el de la familia, no puede. Y pasa. Por eso de repente hay estudiantes que están, hay, hay un tema como casi de deserción parental, que el apoderado cumple con ir a dejarlo y llevarle materiales, pero hay deserción parental. Entonces, yo creo que, ¿cuál es el rol? Todos es el mismo rol, es un rol protagónico. El niño necesita sobrevivir en ese sistema.

Entrevistadora [28:47]: Porque, por ejemplo, si es que hay deserción parental, si es que hubiera deserción parental, ¿qué estaría faltándole a este niño que transita?

Entrevistada [28:56]: Es que ahí es donde, y por eso es tan complicado y por eso yo creo que se dice que los profesores terminan haciendo de todo, menos profesores, o es a lo que menos se le da importancia, porque a mí me ha pasado que hay estudiantes con deserción parental y en el fondo uno, sin caer en el paternalismo, igual intenta suplir esa parte, pero tampoco se puede hacer mucho. Por supuesto es diferente cuando ya hay una vulneración de derechos y pasa a cosas mayores, pero de repente simplemente una deserción escolar porque el estilo de vida de los papás no permite hacerse más cargo. Están más preocupados de trabajar y generar recursos que de ponerle más atención y cumplen con lo básico del derecho del niño, que es, lo mando al colegio, le mando colación, lo mando vestido y sería. Pero, yo siento que ahí dentro de lo posible, o sea, obviamente se busca en primera instancia intentar cambiar esto a los papás, hacerles ver en el fondo de que está sucediendo esto, de que es importante para su hijo o hija que esté ahí, pero ya queda muy sujeto a a lo que quieran los papás, que nos pasa, tú lo sabes, pasa mucho y uno puede tener todas las intenciones y 30 reuniones y 30 citaciones y mandar los papeles así como, yo tengo todas las posibilidades de atenderlo fuera de horario, pero si ellos no quieren, no hay mucho que hacer. Entonces, ahí yo creo que es donde entra la estrategia de proporcionarle, ya que estás viendo que ese niño no va a poder contar probablemente con ese apoyo parental, lo que haces, empiezas a trabajar de lleno en ese estudiante para poder proporcionarle a él herramientas de autogestión, aunque sea pequeño, desde lo más básico, que es, por ejemplo, el creer en él o ella, que pueda él autogestionarse de seguridad, a trabajar en su autoestima, que sienta que es capaz, que sepa que es capaz y que aprenda en el fondo a pedir ayuda, que yo creo que es lo esencial, aunque les cueste, si logran pedir ayuda, van a poder pedir ayuda en su medio, a alguien que quizás sí pueda suplir, no ser un papá o una mamá, pero sí quizás suplir ese, y y llenar ese empujón que le falta de la parte parental, creo yo.

Entrevistadora [30:47]: Quedan solo dos preguntas y terminamos. ¿Qué condiciones del sistema educativo consideras necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores en la transición?

Entrevistada [31:03]: Perdón, ¿qué funciones?

Entrevistadora [31:04]: ¿Qué condiciones del sistema educativo consideras necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores?

Entrevistada [31:11]: Y eso ahora del sistema educativo regular.

Entrevistadora [31:12]: El regular.

Entrevistada [31:14]: Uf, qué complejo. Yo creo que es difícil y necesitaría toda una estructuración, pero también uno habla sin estar inmerso en él. Yo nunca he estado en el sistema regular. Pero te digo, o sea, ya partimos de la base es que es de repente una persona, también está el agotamiento docente para 40 niños. Estás, niños que piensan diferente, que son diferentes, que aprenden diferente, que tienen un contexto diferente, familias diferentes, una historia diferente, los estás obligando a que piensen igual y aprendan igual. Y ahí es el mayor problema. Por eso no me gusta la educación regular, porque no, no, y pese a que me di cuenta que en educación especial también se pueden dar ciertas exclusiones o o o segregarse también dentro de lo mismo, es más fácil solucionarlo, porque el contexto de educación especial lo permite, es algo más individualizado, los tiempos son diferentes, pero en una escuela regular con 40 niños no sabría cómo decirlo, porque como te digo, siendo muy responsable, nunca he estado inmersa como tal en una escuela regular, no, no podría y no creo que esté, pero solo viéndolo desde afuera y quizás viendo las mayores dificultades que tienen los niños de educación especial cuando transitan o los jóvenes cuando transitan allá, es eso, es como ya de por sí el tema de que la falta de recurso humano, el que todo esté tan estandarizado, esa es la dificultad. No hay, qué se puede desarrollar si está todo tan estandarizado. Los estudiantes no se preguntan el por qué, no pueden reflexionar si está todo estandarizado. Los 40 tienen que hacer lo mismo, los 40 tienen que aprender lo mismo. Yo creo que eso quizás lo de las escuelas especiales, por lo menos de mi contexto de trabajo es lo que me gustaba, es que permitía hacer quizás un trabajo mucho más individualizado y considerando de manera integral al estudiante, hacer una intervención real.

Entrevistadora [33:16]: Y con la última pregunta, la final. ¿Hay algún aspecto o experiencia que no te haya preguntado y que consideres importante compartir?

Entrevistada [33:26]: No sé si quizás era pertinente que me lo preguntaras, no, pero como la entrevistada soy yo y yo tengo este contexto personal, sí quiero brindarte esa información. Y

quizás es que, de por sí la educación suele ser muy jerárquica. Está el tema, hay cargos, como en toda la vida. Y, por ejemplo, está superdefinido el tema de los asistentes técnicos o o técnicos de sala de aula y lo de los profesores. Y yo tengo la oportunidad en que he estado en ambos roles. Y lo que sí puedo decir es que se se se consideran que de repente se considera mucho para el tema de los chicos y como incluso estas estos procesos de transición o o los informes o todos estos procesos que son donde uno recauda esta información de los estudiantes, se suele solamente considerar de repente muy el rol docente. Y si bien, como yo estaba en los dos roles, uno como técnico de repente, y es lógico porque no se tiene la misma formación y extensión, no se manejan a lo mejor los mismos, el mismo tecnicismo, no se tienen los mismos conocimientos en el área, uno desde el rol técnico también logra aportar mucho con los chicos, sobre todo porque es también quien está más, más, más tiempo del contexto educativo con ellos. Y de repente también en estas, en todo lo que es esto se, se invisibiliza mucho lo que puede aportar, por ejemplo, un técnico o un asistente. Eh, como yo he estado en ambos roles, por ejemplo, también algo para mí primordial e importante en esta transición es considerar a toda la comunidad para en el fondo esa transición. Y eso yo lo encuentro primordial. ¿Por qué? Porque a lo mejor, en estricto rigor, como te hablaba de esta jerarquía, hay cargos y hay cosas, pero para las protagonistas de esto, que son los pequeñitos o los jóvenes, que son los estudiantes que están transitando, para ellos todos son igual de importantes, porque ellos se llevan vinculando durante años algunos, a diario, 5 días a la semana, desde el portero a su asistente técnico, a su profesor jefe, a su profesor de asignatura, a jefa UTP, o sea, son parte de su comunidad. Y de repente por el tema de, en instancias de informe o justamente cuando se hacen estas bajadas de información para una transición, se consideran solo algunas de estas personas y para los niños no hay diferencia de roles o de cargo. Para ellos en el fondo todos son los que están en el contexto del colegio y son todos importantes y cuando ellos los pierdan por la transición, los van a perder a todos y los sufren a todos por igual. Pese a que se desarrollen vínculos con otros, más que, más que con, con, con otras, o sea, con unas personas sí, con otras no, para ellos la pérdida es para todos. Es, es todo su contexto se pierde y se desarma. Por lo tanto, también creo que de repente hay hay algunos profesionales o u otros participantes de esos contextos que no se toman en cuenta y tienen mucho que decir al respecto. Eso.

Entrevistadora [36:35]: Súper, muchas gracias.

5.5. Transcripción entrevista nº5.

Entrevistador: Y bueno, antes de comenzar me gustaría que me pudieras contar cómo ha sido para ti en lo personal y profesional trabajar con estudiantes con discapacidad visual

Entrevistado: Bueno, en lo profesional ha sido muy enriquecedor porque dentro de la misma área que uno ha trabajado, los chicos a uno le entregan varias herramientas. La práctica y el trabajo in situ con ellos te da mucho más experiencia de lo que uno aprende en la universidad, ya que muchas veces los diagnósticos no se condicen con lo que uno ve en el transcurso de la carrera. Para mí, la práctica con ellos es súper importante porque todos son diversos y, de acuerdo a sus características, puedes ir llevando a cabo el conocimiento; ellos tienen mucho potencial y pueden aportar a la sociedad. Desde el punto de vista personal, fue muy grato trabajar en escuela especial porque, teniendo yo misma la discapacidad visual, siento que pude dar un aporte desde mi experiencia. Pude mostrarles que, a pesar de las barreras sociales, se puede salir adelante mediante la resiliencia, el esfuerzo y el compromiso con uno mismo. Siento que en el futuro, cuando tengan mayor madurez, valorarán lo que una profesora les dijo.

Entrevistador: Claro, comprendo. En tu caso se cruza lo personal con lo profesional, ¿cierto? ¿Y en qué contextos educativos has trabajado? ¿Educación regular, solo especial o ambas?

Entrevistado: Ambas. He trabajado en colegios regulares, en escuela especial de lenguaje y en colegio especial de ciegos.

Entrevistador: Y cuando estuviste en educación regular, ¿estabas en un PIE (Programa de Integración Escolar)?

Entrevistado: Sí, estuve en PIE. Costó un poquito porque era la época en que recién se estaba incorporando el Decreto 170 y aún no se daba el tema del trabajo colaborativo.

Entrevistador: Claro, estabas en la primera parte de la implementación. En ese contexto, ¿tuviste estudiantes con discapacidad visual?

Entrevistado: Sí, tuve uno, pero solo por un año.

Entrevistador: Perfecto. Entonces podemos acudir a esa experiencia y a la de educación especial. Desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar a estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición de escuela especial a regular?

Entrevistado: Ha sido como ir modelando la experiencia, acompañarlos mostrando cómo es la vivencia afuera y entregando estrategias o tips para desenvolverse en un entorno más amplio. La escuela especial es como una "burbuja" donde están muy contenidos, pero el mundo de afuera es más complejo y deben aprender a sobrellevar las barreras que se presentan.

Entrevistador: Claro, darles una visión de lo que encontrarán. ¿Qué estrategias pedagógicas has implementado o visto para facilitar este proceso?

Entrevistado: Una buena estrategia es la anticipación, como mostrarles previamente el espacio donde se van a desenvolver para que no lleguen de cero y no sea un cambio tan abrupto. Esto ayuda mucho; por ejemplo, una estudiante que se fue a otro colegio se vio beneficiada al saber qué enfrentaría. Antes, cuando yo transité, no se hacía esto y uno llegaba con miedo e incertidumbre a un mundo desconocido donde los profesores no estaban preparados. Ahora, la ayuda de fundaciones y la anticipación facilitan el proceso.

Entrevistador: Me cuentas de la anticipación para estudiantes y también para los profesores que los reciben, ¿cierto? ¿Hay otra estrategia que hayas visto?

Entrevistado: La articulación y el trabajo colaborativo entre instituciones es fundamental. Permite ver cómo la comunidad educativa enfrenta esta nueva situación y que las entidades que transitan a los chicos puedan abordarlo de mejor manera.

Entrevistador: ¿Podrías contar un ejemplo de una estrategia concreta significativa?

Entrevistado: El caso de Daniela Vera fue muy bueno. Se articuló con el colegio antes de su tránsito; ella pudo visitar el colegio y participar en actividades y clases unas semanas antes de que cerrara el año escolar anterior. Esto le sirvió para socializar mejor y verse más contenta, además de que permitió al equipo receptor evaluar qué apoyos necesitaría el año siguiente.

Entrevistador: Profesora, ¿qué apoyos, recursos o condiciones cree que son necesarios para responder a las necesidades en la transición?

Entrevistado: Lo más importante es el recurso humano: contar con una profesional del área que aporte su experiencia, realice sensibilización en el colegio, provea material y estrategias, y haga el nexo con el Ministerio para acceder a materiales. Así el estudiante se siente seguro al acudir a alguien que habla "su mismo idioma".

Entrevistador: ¿Cómo percibes que estas estrategias han influido en la participación y aprendizaje del estudiante?

Entrevistado: Como esto recién va a partir, no tengo una respuesta fehaciente de si resultó o no. Lo ideal es que se incluyan de mejor manera, pero tengo mis aprensiones porque siento que la sociedad no está preparada para recibir estudiantes con necesidades educativas; a los colegios les cuesta mucho tener esa apertura.

Entrevistador: Si acudimos a tu experiencia en PIE, ese estudiante ¿venía de escuela especial?

Entrevistado: No, él siempre estuvo en colegio regular.

Entrevistador: Y en tu caso personal, venías de escuela especial a regular pero sin acompañamiento, por lo que no hay punto de comparación.

Entrevistado: Claro, son experiencias diferentes. Pero en general cuesta mucho a nivel educativo, laboral y social. Estamos a años luz de dejar de hablar de "inclusión" para hablar de una sociedad que convive con la diversidad.

Entrevistador: Es un tema a nivel cultural.

Entrevistado: Exacto. Todos somos diversos, pero en la discapacidad se nota más por la necesidad específica de apoyo, mientras que la sociedad suele verse solo en la generalidad.

Entrevistador: ¿Qué otros factores facilitarían la transición?

Entrevistado: A nivel de Estado, se deberían preocupar más de tener aperturas y llevar una sensibilización más específica a las instituciones escolares y laborales. Siento que el Estado ha dejado de lado la discapacidad y eso impide que la sociedad crezca en este tema.

Entrevistador: ¿Y qué barreras has identificado?

Entrevistado: El miedo y la falta de apertura de las instituciones. Se predisponen negativamente en lugar de abrirse a la posibilidad de trabajar con personas con discapacidad. He observado esto más en los adultos (profesores y equipos) que en los estudiantes.

Entrevistador: ¿Qué impacto tienen estas barreras?

Entrevistado: Depende de la experiencia. Las positivas permiten salir adelante, pero las negativas juegan a nivel psicológico; es agotador luchar constantemente en un sistema que no te incorpora.

Entrevistador: ¿Qué aprendizajes profesionales has obtenido?

Entrevistado: Que los procesos con coordinación, articulación y anticipación ayudan bastante para avanzar hacia una sociedad más inclusiva.

Entrevistador: ¿Qué orientaciones pedagógicas recomendarías a otros profesionales?

Entrevistado: Las que mencioné: acompañar, articular, sensibilizar a la comunidad y, sobre todo, actuar con empatía y respeto.

Entrevistador: ¿Qué rol tiene la familia y las escuelas en este proceso?

Entrevistado: La familia tiene un rol importante de acompañamiento y motivación; si ellos tienen apertura, el estudiante lo toma mejor. Si la familia, la escuela de origen y la receptora trabajan juntas, es una mesa que no estará coja y podrá avanzar.

Entrevistador: ¿Alguna otra condición necesaria en el sistema educativo?

Entrevistado: Creo que ya lo he dicho todo.

Entrevistador: ¿Algún aspecto o experiencia final que quieras compartir?

Entrevistado: Destacar que se ha avanzado un poquito. Cuando yo transité los PIE recién partían. Aunque a veces como persona con discapacidad me siento frustrada o cansada, hay que poner en la balanza que se han hecho cosas, aunque vayamos lento.

Entrevistador: Mencionas que la articulación funciona, pero que el Estado no promueve un enfoque de derechos, siendo esa una barrera actitudinal. ¿Cómo llegar a promover esa cultura?

Entrevistado: Es difícil sin buenas políticas públicas. Las leyes existen pero a veces están para romperse. Se requiere visibilizar el tema a diario, no solo una vez al año. Por ejemplo, el otro día alguien me preguntó en la calle por los colores de los bastones; esos pequeños momentos de visibilización o spots en redes sociales sobre cómo comunicarse con una persona sorda o apoyar a una ciega faltan como política pública.

Entrevistador: Para que las leyes se practiquen y no se queden en el papel. Muchas gracias, profesora. Su punto de vista es valioso por su experiencia personal y profesional en transiciones sin y con acompañamiento, dándonos una visión macro que apunta a las políticas públicas.

Entrevistado: Gracias a ti por dar a conocer estos aspectos que permiten la inclusión.

Entrevistador: Muchas gracias, que estés súper bien

5.6. Transcripción entrevista n°6.

Entrevistador: Primero que todo, antes de comenzar, nos gustaría que nos contara cómo ha sido para usted, en lo personal y en lo profesional, trabajar con algún estudiante con discapacidad visual.

Entrevistado: Mira, igual se me van a salir los nombres a cada rato por si acaso, pero en este caso fue más fácil porque el estudiante presenta baja visión. Al tener un rango de visión, a nivel cognitivo no presenta grandes desafíos; su mayor necesidad eran las adecuaciones de acceso. También nos enfocamos mucho en el ámbito emocional, conectándonos con la fundación para apoyarlo a él y a su familia. Esto fue súper importante, ya que a los profesores les cuesta ponerse en el lugar de alguien con baja visión; él ve, pero no al nivel de los demás, por lo que la letra de un compañero no le sirve. A veces los docentes delegan el trabajo al PIE (Programa de Integración Escolar) y no se hacen cargo, lo cual fue uno de los mayores desafíos.

Entrevistador: Entiendo. ¿Y cuánto tiempo llevas trabajando con este o con más estudiantes con esta discapacidad?

Entrevistado: En general, en el PIE hay como 150 niños y él es el único con discapacidad visual. Es complejo porque no hay material adaptado ni protocolos específicos para su discapacidad. Él llegó en 2024 y yo lo tuve en 2025

Entrevistador: Perfecto, o sea, estuvieron todo un año trabajando con él. ¿En qué contextos educativos te has desempeñado? ¿Siempre en educación regular o también en especial?

Entrevistado: En ambos. Soy psicopedagoga de base y este año saqué el título de profesora diferencial, pero llevo dos años trabajando en colegios. Trabajar con alguien con discapacidad visual es bonito y entretenido; con él es más fácil porque no presenta mayores desafíos cognitivos

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Pero igual, al adaptar material había que estar atento porque los profesores no hacían nada. Yo lo sacaba con un compañero para generar vínculos, pero el material suele ser pequeño y no apto para baja visión. El mayor desafío eran los insumos, ya que lo que mejor funcionaba eran las cosas impresas.

Entrevistador: Desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar este proceso de un estudiante que transita de una escuela especial a una regular?

Entrevistado: Para él fue un "corte". En la escuela especial manejaba su bastón en entornos nuevos, pero al conocer el lugar se desplazaba libremente. El primer mes que llegó usaba su bastón, pero ahora no quiere usarlo porque está en tercero básico y quiere ser un niño más, adaptarse a su entorno y no sentirse distinto. Le generaba frustración que le pidiéramos usar ayudas técnicas, las cuales a veces no están adaptadas para niños de su edad; por ejemplo, el atril era tan grande que superaba su cabeza y molestaba a los compañeros de atrás en una sala de 30 niños. La infraestructura y el mobiliario de puestos dobles no apoyaban el uso de estas herramientas.

Entrevistador: Claro, para que él se sintiera cómodo. ¿Qué estrategias pedagógicas han implementado para facilitar esta transición, considerando que es una situación nueva para él?

Entrevistado: En su escuela especial eran muy pocos niños por sala, así que el cambio a un grupo grande fue fuerte. Lo bueno es que, por su baja visión, la interacción fue más fácil, aunque lo complejo era no sentirse distinto. Con Fundación Luz llegamos a la conclusión de que no debíamos obligarlo a usar el atril si para él terminaba siendo una barrera. Cada estudiante es un mundo, así que aplicamos lo típico: sentarlo adelante y centrado, pedir que los profesores usen plumón grueso, letra imprenta en vez de manuscrita, y ajustar el tamaño y contraste en los PPTs. La fundación nos envió material para los profesores, pero les costó entender la importancia; recién a mitad de año empezaron a enviarme las guías para que yo las adaptara.

Entrevistador: Pero implementaron estrategias como los plumones y el tipo de letra. ¿Hay algún ejemplo de estrategia especialmente significativa que destaque?

Entrevistado: El año pasado solo tenía 3 horas con él, lo cual limitaba mucho el trabajo. Este año, que tengo el curso completo, pretendo introducir un poco de Braille para que haya algo de él en el curso, aunque él no lo maneja todavía. Su discapacidad es progresiva, por lo que

hay que prepararlo emocionalmente y fortalecer su autoestima para cuando la pérdida de visión sea mayor. Para la familia ha sido un duelo latente.

Entrevistador: El acompañamiento emocional es clave para él y su familia. Respecto a apoyos y recursos, ¿cuáles crees que son esenciales en esta transición?

Entrevistado: El material es fundamental. En mi colegio se proyecta en una tele, lo que limita el tamaño y no permite ampliar mucho. El PIE es el único lugar con impresiones a color para hacer contrastes. También son necesarios los macrotipos en los textos escolares, pero estos llegaron en junio y a veces están desfasados con la realidad del curso. Actualmente hay un "boom" por el TEA y se destinan menos recursos a la discapacidad visual.

Entrevistador: Los recursos para baja visión, como el macrotipo y las impresiones a color, son muy relevantes.

Entrevistado: Sí, a veces yo preparaba material y luego dudaba si él realmente alcanzaba a ver. Él quiere adaptarse y a veces dice "sí, veo" aunque no sea así, solo por integrarse.

Entrevistador: ¿Cómo percibes que estas estrategias han influido en su participación y aprendizaje?

Entrevistado: Él tiene una personalidad muy histriónica; siempre se ofrece a leer y quiere participar, lo cual le ayuda mucho. Lo más importante es su propia percepción de sus habilidades; creer que puede lograrlo, aunque se equivoque.

Entrevistador: Hablando en general, ¿qué factores facilitan la transición de escuela especial a regular?

Entrevistado: Lo que más nos ayudó fue la conexión con el equipo de Fundación Luz. Ellos vinieron a ver el entorno real, aportaron su "ojo clínico" y tips basados en lo que el niño hacía antes. Como ya tenían un vínculo con él, el niño sintió que su "hogar" anterior se conectaba con el nuevo. Esa comunicación directa entre escuelas es fundamental porque nos orienta constantemente.. Es más efectivo que cuando el mensaje debe pasar a través de los padres.

Entrevistador: Además, proporcionan la trayectoria previa del estudiante.

Entrevistado: Sí, nos contaron que siempre aprendió a leer como una persona que ve, lo que nos ayudó a decidir en qué enfocarnos. Trabajamos en conjunto con la terapeuta y la psicóloga, necesitando siempre un referente de hacia dónde ir. Conocer su trayectoria previa es vital para entender su transición y el involucramiento de la familia.

Entrevistador: ¿Y qué condiciones identificas como barreras en estos procesos?

Entrevistado: Muchas. El mundo y los colegios no están adaptados; he visto casos donde pusieron una rampa recién cuando el alumno estaba en cuarto medio. Los profesores a veces no se hacen cargo de su propia adaptación y falta fiscalización de los recursos que el Estado entrega por estos estudiantes. Las ayudas técnicas estatales, como los atriles

gigantes, no son aptas para una sala de clases real porque ocupan demasiado espacio y obstruyen la vista de otros.

Entrevistador: ¿Qué impacto tienen estas barreras en la historia educativa de los estudiantes?

Entrevistado: Afecta mucho el sentido de pertenencia. Ellos se dan cuenta de que la escuela no se preocupa por suplir sus necesidades para estar al nivel de sus compañeros. Al principio, el niño sentía que era "el distinto" por usar sus lentes amarillos para la luz, aunque a él le encantan.

Entrevistador: Se siente integrado cuando ve a otros con lentes. ¿Crees que estas barreras impactan directamente en el progreso escolar?

Entrevistado: Sí, pueden generar un deseo de deserción escolar. Si no hay sentido de pertenencia ni un entorno que permita aprender, el niño querrá irse de un lugar donde siente que no importa.

Entrevistador: ¿Qué aprendizajes profesionales has obtenido de esto?

Entrevistado: La importancia del ámbito emocional y del duelo familiar. A veces pedimos que apliquen ayudas técnicas en casa, pero la familia no lo hace porque aún está procesando la situación. También aprendí a recordar siempre que tengo un estudiante con baja visión, porque como parece un niño común, a veces se pierde el foco de su necesidad visual.

Entrevistador: ¿Es diferente el proceso entre ceguera total y baja visión?

Entrevistado: Sí, la baja visión es un "limbo eterno". Es difícil saber exactamente cuánto ve el niño y si te está diciendo la verdad o solo quiere adaptarse. Cuando alguien es ciego, nadie lo pone en duda, pero con la baja visión los profesores a veces cuestionan la necesidad de apoyo.

Entrevistador: ¿Qué recomendaciones darías a otros profesionales?

Entrevistado: Trabajar con la familia y con los centros de origen, y adaptar el material en tamaño y acceso. En discapacidad visual necesitas un entorno que acompañe y contenga; no puedes trabajar solo.

Entrevistador: ¿Qué rol tienen la familia y las escuelas en esto?

Entrevistado: Tienen un rol fuerte; si alguna de las partes se cierra, el trabajo colaborativo no funciona. Se necesita que todos trabajen como un engranaje.

Entrevistador: A nivel macro, ¿qué condiciones del sistema educativo son necesarias para reducir barreras?

Entrevistado: Se requiere material, mejor infraestructura y reducir la cantidad de alumnos por sala para permitir el movimiento libre y el apoyo necesario. También se necesitan insumos

para desarrollar habilidades táctiles, como el Braille, y una mayor apertura de los profesores para ver al niño como un estudiante más y no como un problema.

Entrevistador: ¿Hay algo más que quieras compartir?

Entrevistado: Que nunca se termina de aprender en esta carrera y que el aprendizaje es bidireccional; a veces aprendes más de los niños. Es importante pedir ayuda y entender que lo que sirve para un niño no siempre sirve para otro

Entrevistador: ¿Consideras que las adaptaciones para discapacidad visual sirven a los demás estudiantes?

Entrevistado: Sí, porque la accesibilidad beneficia a todos, incluso a niños que quizás tienen problemas visuales no detectados

Entrevistador: ¿Algo más?

Entrevistado: No se me ocurre nada más

Entrevistador: Finalizamos entonces

5.7. Transcripción entrevista n°7.

entrevistador: Primero, antes de comenzar, eh nos gustaría que nos contaras cómo ha sido para ti en lo personal y en lo profesional trabajar con estudiantes o con algún estudiante con discapacidad visual.

entrevistado: Ya. Eh, el año pasado fue mi primera experiencia en lo laboral, fuera de las prácticas y las cosas que tuve dentro de la de la misma universidad. Eh, trabajé con una niña amaral se llamaba Ella venía de la fundación Luz. Eh, yo ingresé al establecimiento educacional porque ellos estaban buscando una profesora con la mención. Ya eh me quedaba cerca de la casa así que ingresé al establecimiento. Eh, bueno, más adelante voy contando un poquito más, pero eh principalmente como con el trabajo con con la estudiante fue bastante bueno, se hizo un buen vínculo, eh se trabajó muy a la par con los los contenidos y todo lo que estábamos viendo en tercero básico, que era el nivel y pero sí se presentaron como varias varios desafíos y que se se van a seguir presentando eh yo creo en una escuela regular y que son cosas que se van a seguir viendo como en cualquier establecimiento, porque es como cosa así como de de la adaptación de los materiales, eh las barreras que hay en el día a día, tanto físicas como también sociales que hay.

entrevistador: ¿Y cuánto tiempo llevas ya trabajando en el área de la discapacidad visual?

entrevistado: El año pasado no más fue la única oportunidad que tuve. Eh, a mí no me renovaron contrato en ese colegio, ya eh me sacaron. Entonces yo este año estoy en otro establecimiento que ya encontré trabajo y ahí no hay ningún niño con discapacidad visual. Ahora, eh, la niña con la Amaral quedó sin profesora con mención en discapacidad visual. Ella eh los profesores ahí por lo que me contaron de la conocidas que tengo ahí se están haciendo estas capacitaciones de Fundación Luz y se van a quedar como con eso principalmente.

entrevistador: Okay. Pero de todas formas tú acompañaste este proceso como de un año completo de de este estudiante. Perfecto.

entrevistado: Sí, claro.

entrevistador: Y y ¿te has desempeñado solo en educación regular o especial?

entrevistado: laboralmente solo regular.

entrevistador: Y con el tema desde tu experiencia, ¿cómo fue acompañar a un estudiante con discapacidad visual en este proceso de transición desde una escuela especial a una regular?

entrevistado: Mira, fue un un desafío bastante grande tanto para la niña como, yo creo, para todo el el ambiente laboral que existe ahí dentro del colegio, como que uno llega a un establecimiento y la gente tiene miedo, no sabe cómo cómo reaccionar frente a una persona con discapacidad visual. Eh, por lo general todo el mundo ha visto en la calle, no sé, que la gente va con el bastón o cualquier cosa así y son pocas las interacciones que la gente tiene con personas con discapacidad visual, entonces como que había mucho temor, cómo la trato, cómo le hablo. Entonces fue como de principio instaurar quizá un poco como una cultura dentro del establecimiento de que Amaral es una niña igual que todos y que tenía que tratarla de la misma manera que se trata cualquier otro niño que quizás tiene alguna discapacidad o cualquier estudiante, por así decirlo. Eso fue lo primero. Y bueno, aparte de como de los desafíos así como de instaurar como este clima, también estaba los desafíos eh las barreras físicas que tenía el establecimiento, que es un establecimiento que en verdad eh no está preparado para tener una niña con discapacidad visual....los inspectores de patios eh no no dan abasto como está quizá

ahí eh las pelotas en los recreos porque no los compañeros no lo integran eh que si yo estoy en el aula como un programa de que trabajo lenguaje matemáticos etcétera entonces si yo no estaba dentro del aula y si el profesor le estaba haciendo adaptaciones concientes en muchas ocasiones la niña quedó sin hacer prueba porque el profe no me había encontrado Entonces tampoco me llamaba por teléfono, me decía, "Oye, ¿sabis qué? No, la Amaral quedó sin hacer esto, pero después tú lo verás." Entonces, son cosas que muchas veces le pasaron y que yo creo que van a seguir pasándole, sobre todo mientras eh sigue creciendo, porque cada vez el contenido va a ser un poco más abstracto, por así decirlo. Quizás los profesores la manera de adaptarle las cosas o hacérselo de una manera más fácil. Eh, la mayoría al principio sí Los más jóvenes hacían como las adaptaciones con el computador y todo, me pedían ayuda ahí, pero ya la los profesores que son un poco más mayores, o que llevan más años en el sistema y en el colegio, no se daba la como la facilidad de de adaptarle las cosas. Eh, era lo fácil para ellos, no complicarse en la vida y le hago una prueba escrita, que ya me diga la respuesta y punto. En cambio, cuando estaba quizás con otro profesor, sí se le daba la oportunidad de que la niña hiciera la evaluación sola, que tuviera el computador ella que lo escuchara eh con lector de pantalla, etcétera.

entrevistador: Claro. Profesora, eh respecto a estas estrategias que nos está contando, eh hemos visto algunas que han sido positivas y otras no tanto. ¿Nos podría contar qué estrategias implementó usted o vio que se implementaran para facilitar el proceso de transición?

entrevistado: Eh, sí, mira, nosotros con con la TO [Terapeuta Ocupacional] trabajamos muy a la par el año pasado como para eh derribar un poquito las barreras que había con Amaral. Le pusimos, por ejemplo, eh los libros adaptados cuando llegaron ya del ministerio, se los pusimos en una salita al lado de de la suya. Su sala estaba aquí, la sala donde estaban los libros estaba al frente. Entonces nosotros estuvimos, bueno, yo creo que como dos meses enseñándole a Amaral a ir sola a buscar los libros, por ejemplo, a moderar un poquito esta autonomía que se tiende a tener el asistencialismo que no es fácil para los profesores y para los estudiante. Estar esperando que una niña se demora porque quizás tiene temor al caminar, porque quizás hay un escalón, porque hay mucho estímulo en el ambiente que la hacen tener este temor como quizás de de estar en el espacio. Entonces instauramos eso de que fuera autónomamente, pero después de un tiempo nosotros, no sé, yo cierto tiempo porque tenía más cursos, eh, iba y vigilaba como estaba

como monitoreando en verdad el día de Amaral y me daba cuenta de que la profesora en vez de decirle Amaral, anda a buscar tu libro sola le decía anda con una compañera. Cachai. Entonces son como estrategias que yo y la terapeuta implementábamos, pero que las colegas de igual forma no no seguían las indicaciones que que quería porque era la facilidad de ella, pero en verdad le estás haciendo daño a la niña quitándole la autonomía, está haciendo que ella dependía esa costumbre también que nos pasó mucho que eh a principio de año ya Amaral llegó super entusiasmada eh super empoderada de la Fundación Luz con la profesora Francisca que la iban a monitorear, que hacía acá el seguimiento y todas las tácticas que le habían enseñado y ya a fin de año estaba bien flojita, ya eh dependía de los compañeros, se quedaba quieta esperando que un compañero la tomara el brazo y la llevara al comedor, que la llevara a la sala. Entonces, Es difícil ya es difícil seguir como las estrategias sobre todo porque es demasiado el asistencialismo que ya está. Entonces son distintas estrategias que uno van queriendo implementar pero que igual como que van ahí como en declive y que uno tiene que estar todo el rato ahí como batallando en contra de eso. Eh, le pusimos un computador que yo le puse el lector de pantalla. Ya bacán. Ella podía estar durante las clases con el computador. Pero si yo no iba, nadie le llevaba el computador, cachái. Nadie era capaz, no sé, de prender la pantalla, de ponerle el audífono, de llevarle la mochila. Eh, Amaral tampoco era capaz. Por ejemplo, si ella estaba sola, se quedaba ahí no más y no pedía sus cosas, no pedía su computador. Una cosa que nos pasó mucho es que yo le estaba enseñando a seguir con la regleta porque ella es zurda, entonces le costaba un poco más eh hacer los puntos y y los papás de Amaral consiguieron comprarle una máquina Perkins eh con sus ahorros que llegó, no sé, como en mayo, junio para que la niña ya pudiera escribir y estar a la par de los compañeros y no depender tanto como de lo que yo hacía y a la coordinadora le molestó eso. Eh, fue como algo negativo para ella. ¿Por qué? Porque lo como ella ellos le habían facilitado un computador ahí en el colegio, para ella que los papás le hayan conseguido una máquina Perkins sin esperar que el colegio le consiguiera una que nunca se la trajo en verdad era como algo así como de un futuro muy muy lejano que comprar una una máquina a la niña. Entonces, a ella le molestó que los papás como que se saltaran los protocolos y le consiguieron una máquina. Entonces yo ahí igual me sentí como un poco es como un un sentimiento como amargo, por así decirlo. Yo le dije así como porque yo le conté como, "Oh, la Amaral llegó con su máquina y me quedó mirando así como ah". Y yo le dije, "Ah, no es una

buena noticia para ti?" Y me dijo, "No, porque los papás se saltaron todos los protocolos, eh, yo voy a llamar al tiro al director y no sé qué." Y entonces fue como un problema y en verdad con mis compañeras conversábamos y decíamos, "No, no le compraste la máquina a la niña, no le no supliste la necesidad." Entonces, que que una mamá sabe que su hija quizás no está recibiendo los mismos contenidos, está quedando atrasada. Obviamente yo como madre voy y trato de que mi niña no tenga esa las dificultades y lo consigo, no sé, me pido un crédito, lo que sea, con tal de que ya no tenga como esa dificultad. Entonces, no sé, son como demasiadas cosas las que las que se pueden como contar al respecto como de las dificultades, de las dificultades que hay para implementar estas estrategias.

entrevistador: Claro, claro. Eh, en el caso de la estudiante que está mencionando, ella tiene ceguera total, ¿cierto?

entrevistado: No, ella es total, sí. De nacimiento.

entrevistador: Ya. Perfecto. Claro. Se comprende entonces la necesidad de esta máquina porque es el método que ella utilizaba en la escuela Santa Lucía y requería sostenerlo y la regleta no estaba siendo funcional, el computador tampoco lo estaba siendo del todo con todos los profesores. ¿Nos podría contar un ejemplo de una estrategia que haya sido especialmente significativa para este estudiante y para el grupo curso con el que ya estaba?

entrevistado: Estrategia realmente significativa eh Yo creo que más que más que nada es como la las indicaciones que se le daban quizá en educación física, que era como la única clase que Amaral como que no necesitaba que asistiera yo, estuviera la terapeuta ahí como guiándola. Sí entramos las primeras clases. Pero yo creo que fue un gran logro que ella hiciera educación física solo con las indicaciones de la profesora, ya que era una excelente profesional en ese sentido, que la incluían en todos el ejercicio. que trataba como de modelarle e y que tuvo tan buena como disposición con ella que Amaral en en el baile del del 18 de septiembre igual ella bailó eh sola ya no tuvo que estar, no sé, su mamá cerca ni ninguna de nosotras del programa PIE. Ella bailó con su grupo de curso y la profesora la guió y no hubo ningún como inconveniente al respecto de eso. Así que yo creo que eso fue como un gran una gran estrategia que se implementó ahí, que la profesora la guió super bien.

entrevistador: ¿Y cómo se logró que esa guía fuera favorable? ¿Fue a través de la iniciativa propia de la profesora? ¿Hubo conversaciones?

entrevistado: Eh, mira, si bien se le dieron indicaciones a las profesoras eh de cómo trabajar por Amaral, eh yo creo que fue más que nada como de su parte, ¿ya? Eh, como esto de super empoderada como profesora de educación física. Eh, saber también como la yo creo que se le dio mucho esto como de saber las partes del cuerpo, saber explicar bien cuál es el brazo, el antebrazo, que una persona con discapacidad se sabe muy bien también como corporalmente cómo es su cuerpo. Entonces, yo creo que ahí tuvieron como una gran conexión entre la estudiante y la profesora eh como con la con el monitoreo, con la verbalización, eh como enseñarle desde lo visual, ¿cómo cómo se hacía así como eh corporalmente?

entrevistador: Claro. Entonces, ahí hay algunas estrategias super importantes que se le transmitió a esta profesora y que ella logró implementar de manera autónoma después. Respecto a todas estas condiciones que son esenciales para que se pueda responder a las necesidades de una estudiante, en este caso con discapacidad visual en transición a escuela regular, ¿cuáles son los apoyos, los recursos o las condiciones que crees que son más importantes para esta transición?

entrevistado: Eh, yo creo que suplir como las necesidades que tiene cada estudiante, por ejemplo, ¿qué necesidades tenía Amaral en este sentido? Era la máquina, era quizás tener una impresora braille para que se le pudieran, no sé, e imprimir la guía eh a cómo ella podía leer, porque al final ella durante todo el año nunca pudo usar una guía. Yo intenté adaptarla, pero la verdad es que a a puro pulso de La regleta igual era difícil. Al final para mí era más fácil eh entre atrasarme y dejar que como que la niña se atrasara también con estas adaptaciones. Era más fácil ponerle la guía en el computador y que ocupara el lector de pantalla, que ella, no sé, tuviera una impresora braille y pudiera leer la guía junto con todos sus compañeros. Ahora, esta necesidad cesó poco cuando llegaron los libros del ministerio que ahí con los profesores lo implementamos mucho y dejamos un poquito ya de lado la guía, no sé. dejaron de ocupar en su totalidad, pero sí comenzamos a ocupar más los libros. Ya. Ahora, como yo te mencioné al principio, eh la sala donde dejábamos los libros guardados era con el fin de que Amaral fuera y

y sacara su libro y después la profesora no sé de ciencia o de inglés me dice, "Nunca ha traído un libro." Y yo le dije, "Pero, ¿cómo?"

entrevistador: Como si la ahí te entendimos hasta la parte de las salas y se cortó un poquito el audio. ¿Podrías repetirnos eso? como que ella tenía su sala para los libros, ¿cierto? Y ahí, ¿qué pasó?

entrevistado: Las profesoras en noviembre me vinieron a contar que nunca había llevado un libro a sus clases, y que me me decían, "¿Dónde están los libros?" Y yo dije, "Pero si los libros están ahí desde mayo, desde que llegaron como como no sé, no sé, es que fue como algo que yo encontré como, ¿cómo no preguntaste a cualquier educadora diferencial que está ahí cerca o cómo no te acercaste a mí a preguntarme, oye, ¿sabes que hace tiempo no veo los libros, dónde estarán? Y yo recuerdo que en mayo dijimos que los libros estaban al frente, entonces fue como una indicación que a ella se le olvidó completamente y que nunca más lo vieron. Entonces al final como que les pasé los libros y y ahí como que empezaron a ocuparlo en esa clase, eh de noviembre a diciembre.

entrevistador: Y y eso fue en ¿Qué asignaturas?

entrevistado: Ciencia e inglés.

entrevistador: Ciencias e inglés. Entonces, claro, ahí también hay una estrategia que ustedes implementaron que fue, me imagino, por el tamaño de los libros, porque como...

entrevistado: Sí, fue por el tamaño, porque al final ocuparon todo el estante.

entrevistador: Claro, son much...

entrevistado: Sí, si eso es porque por ejemplo un libro de ciencia eran como siete tomos al final, como seis. Los de lenguaje eran como 10, 12. un poquito más.

entrevistador: Claro. Entonces, los libros para para personas ciegas usan mucho espacio y por eso la decisión de dejarlos en una salita enfrente, que me imagino que es igual es una estrategia que tú recomendarías replicar como en otros espacios, porque es difícil como tener un espacio en la misma sala.

entrevistado: Sí, es difícil tenerlo en la misma sala, pero yo preferiría en la sala, ¿sabes? Porque al final pasa esto, pasa que los profesores se les olvida dónde está la sala, les da lata ir a buscarlos de les da lata mandar a la niña sola porque les da miedo y no sé qué. Entonces igual hay como que no sé, hay como cosas que también... sí como que también los profes ahí son medio flojos también, ¿cachá? Eh, son cómodos también, como que no, si tú no les decís, si tú no le lleváis los materiales, entonces ellos no lo hacen. Entonces, eh me acuerdo que en diciembre cuando se fue cuarto medio, a los chiquillos de tercero básico los cambiaron de sala y en esta sala habían estantes atrás. Y nosotras con la terapeuta cambiamos todos los libros atrás y hasta guardamos la máquina Perkins ahí porque todos los días teníamos que estar cargando la máquina máquina Perkins también, que eso era como un una gran decisión ahí dejarla en el colegio... porque por ejemplo los primeros días, los primeros meses, todos los días la niña llegaba con la máquina y ella no se puede su máquina porque es una máquina pesada. Entonces todos los días yo tenía que ir a buscar la la entrada del colegio y trasladarla. a ayudar a la niña con la entrada porque había muchos compañeros que la empujaban o cosas así porque es un colegio de media también y llevarla hasta el fondo del colegio, que yo creo que eran como unos 10 minutos caminando con la máquina y con ella al lado, que igual su desplazamiento igual es más lento por esto de los temores, porque hay hartos desniveles en el colegio. Entonces yo iba verbalizándole con la máquina a un lado y ahí después nos fuimos turnando con otras compañeras. Ya al final decidimos que ya era mucho que yo estuviera todos los días trasladando eh la máquina, porque si bien uno lo hace de buena manera, no es parte de mi labor hacerlo. Entonces eh se decidió que la máquina se guardara en una oficina que quedaba con alarma en la noche. Entonces ya ahí la máquina llegaba el lunes. Tampoco se quedaba el fin de semana por temor a que se la robaran y como los papás habían comprado esto con su dinero, eh de lunes a viernes la máquina se quedaba ahí y ya después era turnarse con el traslado de todos los desde la sala porque la Amaral no la no se la podía. Entonces todos los días desde la sala cada una de nosotras, no sé, el lunes me tocaba a mí a la sala del tercero básico a la sala donde se guardaba, el martes le tocaba a otra compañera y así. Entonces ya en diciembre cuando se pudieron cambiar de sala la sala de cuarto medio que tenía los estantes atrás, nosotros le pusimos todos los materiales a mano y fue lo mejor porque ahí tenía todo. E ya ahí no había excusa para decir que la niña no trajo máquina, que no estaban los libros. Eh ahí ya quizás los profes me decían, "Oye, sabéis que no entiendo

cómo se se busca la página." Ya, eso era como más rápido, pero de verdad fue como un facilitador que tuviera la el estante ahí dentro del aula.

entrevistador: quería consultarle respecto también a esta pregunta anterior de los apoyos, recursos y condiciones, cuando lograron que se instaurara el uso de la máquina. ¿Fue bien recibido en el curso? ¿Fue difícil el tema de que sonara la máquina o de que eh tomara más tiempo para escribir?

entrevistado: Eh, mira, más que de los niños fue más de los profesores. Ya fue como como te decía, ni la coordinadora lo tomó bien, siendo que ella es la coordinadora del programa. Entonces también algunos profesores es como que dijeron que eh metía mucho ruido, eh que cómo la van a trasladar, porque también los profesores en la tarde ellos iban a el profesor que estaba en la asignatura llevaba la máquina hacia la portería los primeros meses para que los papás se la llevaran. Entonces le tocó a cualquier profesor que estuviera ahí en el aula de inglés, de matemática, de arte, llevarse la máquina. Entonces, eso también era un reclamo de los docentes, ya trasladarla. Eh, fue también el sonido que metía mucho ruido, eh, de cómo le van a meter el papel, pero yo les decía que Amaral sabe completamente cómo meter el papel y sabe que ya es una niña que ya viene preparada para hacer eso. Al final se acostumbraron, no hubo ningún inconveniente con los niños no hubo ningún problema ni con el ruido ni con nada. De hecho, como que le llamaba mucho la atención la máquina y ahí eh tuvimos que poner hartos ojos de que no tocaran la máquina, de que no la pasaran a llevar, de que no estuvieran jugando con ella, pero fueron bien respetuosos en ese sentido. Me acuerdo que teníamos también a Adriel, que era una estudiante con autismo, que se paraba siempre la máquina y como que miraba la Amaral así y miraba cómo funcionaba. Entonces como que no, con ningún niño hubo ningún inconveniente, fueron los más respetuosos, como que ellos se adaptan mucho más que un adulto al cambio.

entrevistador: Claro. Y con respecto a hemos hablado de varias barreras, pero ahora en esta pregunta me quiero centrar en las estrategias que sí funcionaron. Por ejemplo, cuando la profesora de educación física tuvo todas estas adecuaciones y lograron autonomía en la estudiante. ¿Cómo percibes que las estrategias, que sí fueron positivas, influyeron en la participación y el aprendizaje de esta estudiante en la escuela regular?

entrevistado: Eh, yo creo que influyeron bastante ya eh Todas la la estrategia, las buenas dinámicas que se hicieron eh fueron super positivas. De hecho, Amaral, yo creo que si no es que, por decirlo así, es una de las mejores del de su curso, ya una niña superinteligente. Eh, me acuerdo que también participó de la feria científica junto con la profesora de ciencias. Eh, eh, participó también de feria de las pulgas con la profesora de matemáticas. Eh, en algunos momentos que yo no estuve dentro del aula y que las profesoras ya se habían adaptado como a que las evaluaciones en un principio que me decía pero tengo la respuesta correcta pero no sé cómo anotarla en el computador. Entonces ahí decía, ya te la voy a poner, no sé, eh, con color amarillo, pero tenía que hacerlo yo. Entonces me acuerdo que la profesora de matemática dijo, "No, pero Eh, deja que le ponga una X a la al final de la alternativa correcta y esa va a ser la respuesta que la niña seleccionó. Y nos quedamos con esa estrategia de que había como eh dado a la profesora de matemáticas. Entonces, son cosas que que son pequeñitas y que se fueron dando así como en cosas super cotidianas, pero que sí hicieron eh algo positivo dentro como de su aprendizaje. La profesora de lenguaje siempre la incluía cuando tenía su libro en las lecturas. Ella si bien se demoraba un poco, porque no es lo mismo leer eh letras que leer en braille, eh sí lo hacía, sí le incluía. Ella participaba de los dictados también con su máquina. Eh después al final, para no interrumpir tanto como con el ruido, Amaral, eh hasta se adaptó así como la profesora está hablando, yo dejo de escribir. La profesora ya no sé, empezaba a anotar en la pizarra y ahí ya empezaba ella a escribir según como se le dictaba y todo. Entonces, como que se fue dando como una dinámica de a poquito, como eh pequeñas cosas para que el aprendizaje se diera.

entrevistador: Claro, comprendo. En ese sentido, ¿cuáles cree usted que son los factores que facilitaron el proceso de transición en esta estudiante? Bueno, facilitadores. Claro.

entrevistado: Ya. Eh, todo esto como el acompañamiento de las especialistas que hubo dentro del programa, tanto de mi parte como de la terapeuta, la psicóloga, el acompañamiento que hubo durante todo el año, porque ella no solamente hacían como fue como un trabajo transversal, así como trabajar con todas las especialistas, eh todos trabajamos, no sé, es aprender el espacio el establecimiento. Eh todas trabajábamos que no sé si tenía una tarea en matemáticas que eh la niña pudiera ir con todos sus materiales para esto, cachá. Eh, se facilitó también un porque el

patio que tenía ella en tercero básico tenía mucho eh postes, ya era una galería llena de postes. Yo creo que ese patio era como el menos adecuado para que una niña con discapacidad visual ingresara a ese establecimiento. De verdad que es un patio que tiene lleno de de fierros así por todos lados. Entonces, yo creo que unos 100 eh para que ella no no chocara, porque me acuerdo que en más de una ocasión chocó de frente con algún poste dentro de su desplazamiento habitual. Eh, el sostenedor del colegio eh mandó hacer como uno como puff, no sé cómo decirlos, como algo alrededor así como de goma para que la niña no chocara y ya quedó como con esta acolchado. Sí, quedó como acolchado, sí. Sí, pero no fueron los 100 que que tuvieron eso, fueron como los más filosos, por así decirlo, ¿sí no? Porque si no hubiera sido como mucho lo la inversión, por así decirlo, y aparte se podían sacar. Entonces, yo creo que donde ella vaya eh cambio de sala, cualquier poste se le va a poder insertar como eso. Eh, también ya después cuando yo dejé de acompañarla en el ingreso y como que eh quisimos que tuviera como una autonomía, que eso era lo que más batallábamos siempre, que no hubiera con este asistencialismo. Al final igual los inspectores, no sé, cualquier persona, asistente de la educación, la encargada del CRA, la iban acompañando en su recorrido en la mañana. Eh, algunos la llevaban del brazo, aunque insistimos muchos que no lo hicieran y otras ya habían como comprendido que Amaral podía sola y la iban guiando ahí como Amaral un poquito más a la izquierda, quizá como más a la derecha, sigue derecho y la dejamos en tal punto y esto era como sí que tú tenías que dejar que la niña se movilizara, así que eso era como lo que más nos importaba, porque yo siempre como que intentaba decirle a toda la comunidad escolar que este era el momento de que Amaral pudiera desplazarse sola porque su día a día y allá quizás se podía desplazar en su casa, pero es su casa. Eh, en el día a día, los papás obviamente la llevaban del brazo, las primas la llevaban, si iban a la plaza iba de la mano, no ocupaba su bastón en el día a día. Entonces, la escuela es el lugar donde ella puede aprender a moverse y como para las habilidades diarias que tiene que aprender después para ser adulta. Entonces como que esa era mi insistencia con ella, que eh pudiera ir al baño sola. Eh, cuando ya pasó a la a la sala de de quinto, donde te dije que estaban las cosas atrás, esa sala tiene la el baño a la entrada del colegio queda como unos 5 minutos caminando, pero es superdficil para una niña desplazarse por un patio que está lleno de estudiantes de media tirando pelotas, jugando basketbol, corriendo. Entonces, al final el colegio tuvo que implementar un baño nuevo de discapacitados,

un poquito más cerca de su sala, pero igual tenía que pasar como por un patio de pelota para que la niña pudiera ir al baño tranquila, porque si no era imposible que tuviera que ir todos los días hacia delante. Yo no estuve de acuerdo a que un adulto, no sé fuera quién y un inspector del nivel eh tuviera que estar afuera esperando que Amaral hiciera su como que estuve muy en desacuerdo como de esa decisión del principio, porque la niña no podía ir al baño sola. Pero yo decía, "Pero qué incomodidad para ella saber que hay una persona fuera esperándola y no poder hacer sus necesidades solas tranquila." Entonces como que fue tanta la insistencia que le le adaptaron este baño, que no se no se había ocupado, yo creo, hace como unos 3 años, pero se lo arreglaron para ella y para más niñas que van a ingresar a ese colegio. Por lo al en diciembre más o menos me presentaron a dos estudiantes que vendían también de Fundación Luz, dos de octavo parece que ingresan este año y que se supone que yo iba a trabajar con ella y todo, pero al final me terminaron sacando.

entrevistador: Entonces estábamos, perdón, justo se nos cortó, estábamos en la en la parte de los facilitadores, ¿cierto? Ahí como lo que tú no nos decías que que a actuó como facilitador en cierto sentido. Igual fueron los recursos para poder eh costear, cierto, el acolchado de estos pilares, arreglar este baño que estuviera más cerca, algo más que encuentres que haya sido un facilitador, ya sea en el colegio, en la familia, en la escuela anterior.

entrevistado: Eh, sí, yo creo que totalmente el apoyo de que da Fundación Luz, así como monitoreo de Francisca también, que era la profesora que venía con Amaral, y al final ellos están siempre preocupados de del estudiante como en todo ámbito. Ya Amaral también tuvo muchas sesiones con con su psicólogo, me acuerdo con Gabriel. Eh, con él también me reuní en una ocasión porque habían ciertas como cosas que estaba atravesando Amaral, el asistencialismo, trabajar esto también como de que la niña tenía como muchos inconvenientes como para hacer amistades de en un principio y también al final de de clases. Ya. Eh, yo como que a ella le decía hola, pero ella decía hola y hasta ahí como que ella no tenía esto de que preguntar o qué está hablando ya mas seguido una interacción. Entonces era como hola y hasta ahí se conformaba como su interacción social y eso me preocupaba mucho porque al final si ella no habla con otra persona, ¿cómo cómo va a saber del mundo, de sus compañeros, eh cómo se va a integrar. Entonces, eh se trabajó mucho con la fundación en esto. Eh cuando ya iba a ser el cambio de

sala, la fundación vino con con dos especialistas, vino a enseñarle el camino vino a mejorar como las técnicas que teníamos que estábamos implementando. Eh vino a hacerle mucha capacitación a los profesores. Eh siempre tenían la disposición de hacer cosas y muchas de las cosas no se podían quizás no se por el itinerario del establecimiento, porque habían problemas con UTP o porque no se podían costear.

entrevistador: Claro. Y respecto a las barreras, que ya se han mencionado muchas, ¿nos podrías decir como de manera eh las que tú consideras que eran principales las barreras eh actitudinales, nos mencionaste físicas del espacio.

entrevistado: Eh, yo creo que las principales barreras es como eh el establecimiento también así como que tenga la disposición de trabajar bien con un estudiante con discapacidad visual, porque ya tú no quizás no te puedes negar a que una estudiante ingrese a tu establecimiento por ley, pero igual encuentro como que ya la tenemos acá, pero así no más como al lote, por así decirlo, eh sin tener quizá el espacio adecuado, sin quizás en un futuro tenerle lo mínimo que sería, no sé, comprarle una máquina, comprarle recursos para ello, o sea, me conformo siempre como con lo mínimo para que la niña esté bien. Y como los papás tampoco reclamaban o no sé, hablaban con la coordinadora y ella le decía, "Todo estaba bien, cachá, que acá no pasaba nada y día a día nosotras eh veíamos muchas dificultades en Amaral y que pasaban así siempre como por debajo. Eh, sí, yo creo que como lo principal es como como eso como el establecimiento, la organización dentro del establecimiento, que sea una buena coordinación, que haya eh personas que sean líderes dentro del también de este proyecto educativo y que busquen una real inclusión, ya que no sea solo así como para que el establecimiento quede como el más inclusivo de Maipú, pero al final no hago nada. Es como eso.

entrevistador: Claro, comprendo. No tenían una comprensión de la inclusión, sino que más de la integración física del estudiante ahí y iban viendo los problemas sobre la marcha. ¿Qué impacto crees que tuvieron todas estas barreras en la trayectoria de de esta estudiante o que podrían tener estas barreras en la trayectoria de cualquier estudiante con discapacidad visual?

entrevistado: Eh, yo creo que va va a ser complicado en cualquier en cualquier estudiante que ingrese a este establecimiento. No sé si se repetirá lo mismo en otros establecimientos educacionales, ya, pero este es un establecimiento que cualquier estudiante, yo creo que tenga

discapacidad, eh, ya sea visual, no sé, autismo y todo, va a tener algún grado de de dificultades porque es un establecimiento donde los profesionales eh como que buscan que los niños tengan como dependencia de ellos, cachá. Eh, es era un establecimiento como que no buscaba la autonomía de los niños, como que para una educadora que el niño te buscara en todo momento era como lo máximo, así como no es que hablo como tenemos un vínculo muy bueno con los niños, pero yo lo veía como de otro lado, o sea, tú estás creando una necesidad emocional, eh, que el niño no sepa resolver problemas solo, eh, que siempre te necesite para cosas. Y yo no estoy de acuerdo como con ese con ese tipo de de trabajo dentro de un programa de integración. O sea, yo busco que los niños sean autónomos, eh que puedan hacer las cosas por sí solo, que si bien tengamos un vínculo donde ellos me puedan confiar cosas que ellos no necesiten estar hablándome todos los días como para resolver cosas s simples, por así decirlo. Entonces, yo creo que eso es como lo principal.

entrevistador: Claro. como el impacto en la autonomía, ¿crees que el principal impacto que tiene?

entrevistado: Sí. Y el asistencialismo que al final tú que va a repercutir para siempre en una estudiante, porque siento que y muy desde lo personal y como lo viví el año pasado que las profesionales que buscábamos la autonomía la Amaral ya no están porque a todas nos sacaron. Entonces que eran profesionales dentro del establecimiento que tienen este tipo de práctica Yo te menciono. Entonces, que siento que ojalá que llegue una profesional que que siga buscando la autonomía, que que no busque asistencialismo, que tire para arriba la estudiante, cachá, que le enseñen más cosas, que trabaje colaborativamente con los profesores, que no sea solamente como ella, porque es educadora diferencial, que se da mucho como en el ambiente de de ese colegio como quizás de apropiarse un poco como de los niños, ¿cachá? Como que hay hay muchas cosas así como eh de profesionales que son muy poco profesional eh que pueden repercutir en los estudiantes.

entrevistador: S. Eh, y a partir como de todo esto, de haber enfrentado todas estas barreras, de haber visto todos estos facilitadores, haber implementado todas estas estrategias, ¿qué qué aprendizajes profesionales has obtenido a partir de estas experiencias?

entrevistado: eh hartas eh hartas cosas aprendí eh aprendí de resiliencia, eh de estar quizás en un ambiente de trabajo que cuesta hacer las cosas y que uno tenía que hacerla igual, ¿cachá? Eh, a remar para a remar en contra de la madre. por así decirlo, en busca de de siempre el beneficio de de la estudiante, a luchar también como a poner como el el rol de una docente diferencial, no como un asistente o como una educadora o tutor sombra, porque yo no soy tutor sombra, yo soy un una profesora. Entonces fue como lo que más traté de de dar también aquí en este establecimiento de no dejar que como que me pasaran a llevar como porque solamente vengo para cuidar a Amaral y eso no es así. O sea, yo estoy a cargo también de los otros 40 chicos que hay en este curso. Entonces, como que eh aprendí a imponer mucho como a pelear por el rol que estaba estableciendo dentro de este trabajo, a cuidar los vínculos también con los estudiantes, de ser bien respetuosa, generar esta autonomía en los chicos, eh esta empatía también por ayudar al otro de una buena manera, ¿no? Siendo así como que muy avasalladores o o el o lo mismo del asistencialismo que he repetido harto porque se da mucho dentro del establecimiento. Entonces, esas son como las principales claro.

entrevistador: Y e en tu opinión, ¿qué rol crees que tienen tres actores que parecen ser bien principales acá? La familia, la escuela de origen, ¿de dónde viene estudiante? La escuela especial desde donde viene de antes y la escuela receptora en facilitar o dificultar esta transición. ¿Qué rol cumplen estos estos tres actores?

entrevistado: Yo creo que son los principales. Yo creo que esa es la triangulación y al medio está la estudiante, cachá, porque eso es todo. Pues si bien la escuela base entrega como la estrategia y los chiquillos vienen así como super bien como aleonados con todo esto, eh que esté en una escuela que lleguen a una escuela donde se instauren como las estrategias correspondientes, que esté el ambiente físico, el social, el emocional con la estudiante, que ya se sienta incluida dentro del curso, que sienta que tiene amigas también es importante, que el colegio entregue cosas, o sea, no es posible que la niña, no sé, esté en un colegio y que el colegio no le entregue los materiales, no le entregue eh quizás algo tan simple como un un baño cerca. Eh, también esas cosas repercuten harto y eh la familia sobre todo el el la misma el mismo asistencialismo muchas veces viene de la casa ya y de la sobreprotección que hay. Con esta familia igual era no era difícil trabajar, pero sí era es una familia quizá un tanto, no sé cómo decirlo, pero es es extraña

también la relación que hay ahí con con la familia, porque si Bien, eh de un principio sí, super preocupado y todo. También son son un poco asistencialistas, quizás un poco dejados también, ¿cachá? Eh, algunas cosas no son importantes para ellos y ya quizás las cosas así como yo existían quizás que Amaral, no sé, su bastón en la casa para ellos ya dejó de ser importante porque ellos eh están preocupados de otras cosas, cachá. Es como quizás yo lo veo como importante que en un futuro de manera así como como un usuario que se traslada sola en la calle, pero quizás para la familia eso es un futuro que no quieren, cachá. Quizás ellos no quieren que o o no lo quieren ver ahora porque no sé, la niña tiene 10 años, nueve, eh, y me da miedo, tengo temores de que mi hija se traslade sola eh a la universidad, porque lo que ella lo que más me decía, no sé, siempre hablaba con la con la terapeuta y conmigo, que a ella le gustaría, no sé, quizás ser psicóloga, quizás ser terapeuta, no sé, o abogada, siempre daba mucha idea. Entonces, Ella me decía, "Profe como yo le decía, si tú puedes decir la universidad tal como yo, o sea, mi universidad mucha que estudian conmigo y discapacidad visual y lo pueden hacer." Entonces que había posibilidades para ella y yo me he dado cuenta que quizá la familia no le hablaban de esa manera. Ella se sorprendía mucho de que en la universidad hubieran personas que tuvieran su misma discapacidad y niñas que estudiaban conmigo a la par y todo. Entonces yo creo que por ahí Igual es importante el el labor de los padres, pero no no sé, igual siento que es complicado porque por ejemplo ya Amaral tenía su psicólogo que venía de Fundación Luz que es Gabriel y la madre también tenía un psicólogo y me acuerdo que Francisca me decía que la madre ya no quería ir más al psicólogo, que le daba lata, eh, que se salió del grupo de WhatsApp de Fundación Luz, que estaba con más eh apoderados, que ahí igual tiene un apoyo, eh, puedes contar con eso. No sé si necesitáis un recurso, si si necesitas otra cosa. Eh, a veces estábamos en clase, a Amaral se le acababa el cuadernillo para escribir en braille y me venía, no sé, un mes sin traer un cuaderno nuevo para que la niña pudiera anotar. Entonces, muchas clases se quedó sin sin anotar nada, solo yendo, porque la mamá no le compraba un cuaderno y un cuaderno que yo después le pregunté a Francisca, ¿cuánto cuesta este cuaderno para que la madre lleve tanto tiempo? sin comprarle sus materiales a Amaral me decía, "No, sí vale como 1500, por así decirlo." Pero igual eh es algo como tan indispensable como un niño tiene que ir con todos sus materiales al colegio. Entonces, como que igual se me hacía como raro esto de que ella sabiendo de que su hija tiene discapacidad visual y que es la única forma de acercarse

como al contenido y de tenerlo también, porque no todo lo puede recordar con la memoria, si ella no es una computadora, entonces que no le tuviera como lo necesario también. como que me chocaba, así como que también me costaba eh encontrarle como un porqué al al cómo reaccionaba la familia. Lo mismo que yo le decía a la mamá, no sé, que Amaral es muy cuadrada en clase, que no hace no sigue las indicaciones de la profesora. La profesora jefe siempre le decía que dejaran todo su cuaderno debajo en la parrilla y la mamá me decía, "No, ya yo voy a hablar con Amaral." Nunca lo hizo la niña. O sea, yo creo que la mamá nunca habló con ella tampoco. Entonces sí siento que estas tres cosas son como las principales. para que un usuario con discapacidad visual tenga el aprendizaje necesario para salir en su día a día. Entonces, siento que igual los papás son bien aprensivos con los niños, muchos colegios están en declive, no van a dar lo lo suficiente, entonces siento que como que lo único que la la puede empoderar en este sentido quizás es una buena educadora y el acompañamiento de la fundación, que es lo principal y lo que siempre la va a tirar para arriba.

entrevistador: Claro. Y tú en ese sentido es algo que que hemos visto que se ha repetido en otras entrevistas también de colegios receptores. ¿Consideras como importante que haya una conexión entre el escuela especial y el colegio receptor al que llega este estudiante?

entrevistado: Sí, yo lo encuentro lo principal, lo principal, lo principal y sobre todo más que, o sea, te puedo decir que quizás pueden tener una un tipo de conexión o algo así, pero ojalá que haya una profesional dentro de este establecimiento que le expande las barreras realmente como son a la fundación, cachá, que así como no en el colegio no tenemos ningún problema, Amaral está super aquí, hacemos todas las cosas como son y quizás en la realidad las cosas no son así, ¿cachá? Entonces yo siento que es super importante tener como una profesional que te diga tal cual cómo son las cosas, no sabéis que en este establecimiento no hay impresora y no se la van a comprar, no, no hay esto y no va a pasar. Entonces estamos trabajando de esto y ha pasemos lo que podemos con estas cosas, ¿cachá?

entrevistador: Claro, finalmente no tratar de quedar bien con la escuela anterior, sino que ser honesto en eso. Eh, este caso, claro, en este caso hay una una institución que quedó como a cargo de seguir estos niños, pero también se puede dar en otras en otros contextos que sea solo una escuela especial y estos niños transiten a su escuela regular y ahí esa escuela especial Eh,

tú también recomendarías que cumpla ese rol, como que se mantenga en conexión con la escuela nueva.

entrevistado: Sí, yo lo recomiendo porque al final es como en la escuela especial o fundación o lo que sea, al final de ahí los chicos traen como todos los conocimientos, el empoderamiento, la autonomía como para estar dentro del establecimiento. Entonces, siento que en verdad las escuelas regulares no están preparadas. Yo creo que no hay ninguna que yo conozca que realmente esté preparada como para para recibir un a una persona con discapacidad visual, eh quizás una escuela privada que tenga los recursos para esto, los medios, el apoyo también quizás de otras partes, pero es difícil, es difícil que los chiquillos estén en una escuela regular y le entregue todo lo que ellos necesitan, porque son varias cosas, no solamente lo físico, sino también profesionales que que sean capaces de de darse cuenta de cuáles son las necesidades del día a día de un niño, que no solamente Quizás eh algunos establecimientos pensarán, "No, es que no necesitamos una profesional eh con la mención." Total, le digo a una profesora diferencial que haga con un curso de braille, pero el braille no es todo en la vida de un usuario...

entrevistador: Eh, la conexión con la escuela eh de que proviene el estudiante.

entrevistado: Eh, la conexión con la escuela... lo que quería explicar era que no no ve por mi experiencia Al final como que sentí que final no solamente es como el braille, como que dicen, no que cualquier educadora diferencial ya puede hacer un taller de braille y sí es verdad y capaz que lo haga super bien y todo, pero hay más cosas importantes dentro de de un usuario con discapacidad visual, no sé, las cosas emocionales, eh todo esto de habilidades para la vida diaria, el traslado, todas las cosas emocionales que pasan en una persona y y que nosotras igual como que uno lo estudia todo eso, 5 años que uno estudia para ver ciertas cosas y que creo que son importante que los colegios como que entiendan eso, cachá, que que una mención que no se estudia porque sí o porque te gusta el braille, por así decirlo, sino que porque hay cosas más transversales en la vida de una persona con discapacidad visual que son importantes y que hay que suplir.

entrevistador: Claro, totalmente. Eh, si tuvieras que dar orientaciones pedagógicas eh o o darle recomendaciones a otros profesionales que están acompañando un proceso de transición. ¿Cuáles serían y por qué?

entrevistado: Eh, orientaciones pedagógicas. Eh, yo creo que lo principal o lo que a mí más me sirvió fue el apoyarme de de la fundación principalmente eh ante cualquier duda, eh actividad que que en verdad uno a veces no se cranea de la manera que quizás ellos lo hacen eh acompañarse de eso, de las capacitaciones, eh trabajar a la mano de las profesionales, que son un gran apoyo y sobre todo de de empoderar a a los profes a los profesores de asignatura de lenguaje y de matemáticas y enseñarle que en verdad es trabajar como con cualquier otro estudiante, eh sobre todo con en el momento de dar indicaciones, pruebas, que al final es todo lo mismo, pero con con otro tipo de de lectura, por así decirlo.

entrevistador: Ya yéndonos como a lo más macro para ir cerrando también eh ya no hablando como de los establecimientos de las escuelas ni de las familias, sino que hablando a nivel del sistema educativo en el en Chile. ¿Qué condiciones del sistema educativo consideras necesarias para poder reducir barreras y potenciar facilitadores en este proceso?

entrevistado: Eh, yo creo que sería ideal que los libros, por ejemplo, lleguen en el mes que corresponden, que lleguen en marzo y que no lleguen en mayo, en junio, a veces llegan en agosto los materiales. Eh, yo creo que del ministerio eh es importante que sí se deberían hacer cargo de todas las necesidades eh de materiales y de cosas que se ocupan con un niño con discapacidad visual o baja visión, ya sean lupas, adaptadores, lectores de pantalla, que todas son cosas que igual son caras, que no son fáciles de conseguir o quizás tener hasta prestaciones, no sé, de bastones, de máquinas, de regletas, de hojas de block, todo es que hasta lo más mínimo era como una necesidad acá dentro, eh, cuadernillos para que los niños estudien eh tener como más adaptaciones dentro de los mismos establecimientos, que toda la señalética está en braille y que son cosas que no pasan o que hayan distintivos para que una niña se pueda trasladar autónomamente dentro de un establecimiento, eh que se preocupen, no sé, que estén la lo el ambiente físico mínimo dentro de un establecimiento, que sea un colegio que tenga menos bache, menos hoyo, eh que no se estanque el agua en parte donde un estudiante se tiene que trasladar. Eh, eso principalmente.

entrevistador: Eh, bueno, eh, ya esta es la última pregunta. Sí. E más que nada para saber si es que hay algún aspecto o experiencia que no te hayamos preguntado, que quieras compartir respecto al tema.

entrevistado: Eh, no, no creo que hablé casi de toda mi experiencia, así que s super bien.

entrevistador: Muchas gracias. Entonces voy a parar la la grabación. Ya terminamos las preguntas.

6. Análisis de Códigos Abiertos Atlas.ti

Reporte de ATLAS.ti

Tesis Danae y Constanza Diferencial PV

Citas agrupado por documentos/memos

Informe creado por Cristian Hernández Vergara on 26-03-2026

 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

13 Citas:

 1:1 ¶ 28 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

vistada [17:07]: Eh, bueno, desde desde el lenguaje que que tengo que aprender a usar, la la la visión cada vez más más integral y más eh holística de de las personas, porque todo tiene que ver con todo, todo todo se influencia. Eh entonces siento que es esa forma de de de entender de entender a las personas, también tengo que traspasarla a los estudiantes y a las y a los docentes o a las comunidades que van a trabajar con esos estudiantes, que que que vamos cambiando como la concepción de de de qué tipo de persona. Cuando de pronto decimos, "Es que nosotros

tenemos que hablar desde una concepción de de derechos", uno lo dice, pero no necesariamente es lo que se está haciendo, a

☺ 1:2 ¶ 36 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📖 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

está tan recargado y la verdad es que nosotros los profesores creemos que es tan es tan inflexible y no es eh flexibilizar mucho más la posibilidad de elegir eh las posibilidades para cada uno, las estrategias que cada uno le puede entregar a sus estudiantes. Eh y que no nos quedemos entrampados en todo lo, todo lo administrativo que es lamentable. Uno entiende que tal vez a nivel macro eh las estructuras exigen que haya que que mostrar eh resultados o justificar gastos que uno hace o por qué lo estoy haciendo de cierta manera, llenar formularios, pero eso eh es nefasto para para para el sistema educativo, pensando en los profes, pensando en los técnicos, pensando en en los profesionales asistentes de la educación que que nos que gastamos horas en en toda una ca

☺ 1:3 ¶ 16 – 18 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📖 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

sirve, para qué me sirve, porque lo vivo, porque porque lo necesito.

Entrevistadora [09:30]: Mmm. Claro. Súper. Y ¿qué apoyos, recursos o condiciones crees que son esenciales para poder responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en un proceso de transición? Hablando de apoyos, recursos o condiciones.

Entrevistada [09:54]: Eh, bueno, respecto a los apoyos, efectivamente, todo lo todo lo lo tecnológico, lo material que efectivamente se está empezando a a ser más eh común y más accesible para los estudiantes con discapacidad visual son fundamentales, eh uno en un principio los veía así como, sí, pero el que no ti

📎 1:4 ¶ 21 – 22 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📎 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

¿Qué factores crees que facilitan el proceso de transición, que son un aporte para facilitar este este proceso de transición de un estudiante que tiene discapacidad visual?

Entrevistada [13:25]: Eh, la verdad es que yo siento que una familia que acompaña y que acepta y que entiende y que transita desde desde todos los duelos que sean necesarios, pero que lo hace eh acompañando a su hijo, es fundamental. Eh una familia que que acepta que el camino de ese hijo va a ser distinto, pero va va a tener su propio camino.

📎 1:5 ¶ 12 – 13 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📎 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

que vaya de las partes al todo, del de que el material concreto apoye la explicación, eh verificar cuál es el objetivo, el el objetivo real que yo quiero lograr con esta con este aprendizaje o a qué aprendizaje espero que el estudiante llegue y cómo voy a llegar ahí, si el camino es más largo, si necesito más pasos, un poco el definir cada paso para para ir acercándome al al al a lograr el objetivo final y y en el fondo es eso, explicarles que que tiene que ser secuenciado, va a ser más práctico y que que ojalá diversas formas de estímulos para entregar el el aprendizaje.

Entrevistadora [06:47]: La información, claro. Claro. Eso como respect

🕒 1:6 ¶ 45 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📄 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

🕒 1:7 ¶ 45 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📄 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

🕒 1:8 ¶ 16 – 17 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

el el concepto de democracia, el lo lo lo trabajamos eligiendo la directiva del curso con con votos, con voto secreto, ¿por qué tiene que ser secreto? para que entiendan el concepto y de ahí desarrollar el concepto de democracia que que me pedía, por ejemplo, la el currículum. Entonces, pero desde lo desde lo que yo estoy viviendo para que tenga sentido de de de entender para qué estoy aprendiendo esto, por qué me sirve, para qué me sirve, porque lo vivo, porque porque lo necesito.

Entrevistadora [09:30]: Mmm. Claro. Súper. Y ¿qué apoyos, recursos o condiciones crees que son esenciales para poder responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en un proceso de transición? Hablando de apoyos, recursos o condiciones

1:9 ¶ 45 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

1:10 ¶ 12 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

- Clima emocional en el aula
- Colaboración entre profesores
- Factores facilitadores
- Importancia de la comunicación
- Relación estudiante-profesor
- Trabajo en equipo

Contenido:

e era el los proyectos de integración que habían evolucionado, pero he visto que la en la práctica los profes prefieren tener a un educador diferencial que saque al estudiante de la sala y no que participe a la par con el estudiante, porque en general los profesores de asignatura no saben eh si lo están haciendo bien y no quieren equivocarse en en básicamente la explicación, utilizar términos que sean visuales. Y desde ahí, las las estrategias fundamental es el si vas a trabajar uno a uno, dale el tiempo

🕒 1:11 ¶ 18 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📄 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

- Clima emocional en el aula
- Colaboración entre profesores
- Factores facilitadores
- Importancia de la comunicación
- Relación estudiante-profesor
- Trabajo en equipo

Contenido:

Eh, bueno, respecto a los apoyos, efectivamente, todo lo todo lo lo tecnológico, lo material que efectivamente se está empezando a a ser más eh común y más accesible para los estudiantes con discapacidad visual son fundamentales, eh uno en un principio los veía así como, sí, pero el que no tiene, pucha, va a tener que adaptarse no más. No, cuanto más se facilite pensando en una buena posición del estudiante para leer o después lo tecnológico, los libros, el el la diversidad de acceder a información de distinto de distintos medios. Y algo que que uno sigue reafirmando que es el la lectoescritura Braille es bás

🕒 1:12 ¶ 8 – 10 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📄 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

: Y actualmente eh me me trabajo apoyando la gestión del centro para la discapacidad visual con los estudiantes que están que están en colegios ya en forma en colegios regulares, integrados y el tránsito que está teniendo todo el alumnado del colegio Santa Lucía que se cierra, eh hacia colegios regulares también.

Entrevistadora [02:52]: Perfecto. Eh, súper, entrando ya como en el tema de la transición escolar, desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar estudiantes con discapacidad visual en este proceso de transición que ocurre desde una escuela especial hacia una escuela regular?

Entrevistada [03:13

📍 1:13 ¶ 32 – 33 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

En documento:

📄 1 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-2.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Entonces, por muy por muy eh exigente o o estandarizado que trate de ser un un un establecimiento, necesariamente para tener para tener resultados a sus objetivos de de de de logro tiene que pensar en cada uno de sus estudiantes, dónde están, dónde quiero que lleguen y cómo voy a acompañar ese proceso.

Entrevistadora [21:37]: Mmm. Súper. En tu opinión, ¿qué rol crees que tiene la familia, la escuela de origen, o sea, la escuela especial, y la escuela receptora en facilitar o dificultar

también la transición?, ¿cuál sería el rol que deben cumplir según tú estos tres eh tipos de factores?

 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

22 Citas:

 2:1 ¶ 6 – 8 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

d visual. Así que, he tenido la suerte, a diferencia de algunos compañeros, que no que trabajan en pie, en pie, y no tienen estudiantes con discapacidad y yo he tenido la suerte de tenerlos.

Entrevistadora 1 [00:02:46]: Claro, no se desempeñan en la especialidad, sino que en la educación diferencial, como en general. Sí, exacto. Eh, entonces, ¿tú te has desempeñado tanto en educación regular como en escuelas especiales, cierto?

Persona entrevistada [00:03:00]: Sí. Claro, pero mi mayor formación fue en escuelas especiales. Mhm. Sí. Contando este año, han sido dos años a diferencia de los siete años que t

 2:2 ¶ 55 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

y cómo, y cómo el, cómo igual uno trabaja con los profesores de asignatura. Porque, yo creo que eso igual es importante. Ahí se, se arma como el estudiante, el profesor de asignatura, profesor de diferencial y si es que otro especialista. Y es importante que igual como que estén todos abiertos y uno y que uno sepa cómo trabajar también profesionalmente. Porque sabemos que igual, cuando uno tiene, ¿cómo se llama? feeling. Mhm. ¿Sí? Eh, las cosas fluyen mejor, porque cuando uno no lo tiene. Entonces, y sobre todo si tiene cómo puedes, puedes tú acercarte a los profesores para como eh cambiar la eh perspectiva.

🕒 2:3 ¶ 55 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

y cómo, y cómo el, cómo igual uno trabaja con los profesores de asignatura. Porque, yo creo que eso igual es importante. Ahí se, se arma como el estudiante, el profesor de asignatura, profesor de diferencial y si es que otro especialista. Y es importante que igual como que estén todos abiertos y uno y que uno sepa cómo trabajar también profesionalmente. Porque sabemos que igual, cuando uno tiene, ¿cómo se llama? feeling. Mhm. ¿Sí? Eh, las cosas fluyen mejor, porque cuando uno no lo tiene. Entonces, y sobre todo si tiene cómo puedes, puedes tú acercarte a los profesores para como eh cambiar la eh perspectiva.

🕒 2:4 ¶ 55 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

- Clima emocional en el aula
- Colaboración entre profesores
- Factores facilitadores
- Importancia de la comunicación
- Relación estudiante-profesor
- Trabajo en equipo

Contenido:

y cómo, y cómo el, cómo igual uno trabaja con los profesores de asignatura. Porque, yo creo que eso igual es importante. Ahí se, se arma como el estudiante, el profesor de asignatura, profesor de diferencial y si es que otro especialista. Y es importante que igual como que estén todos abiertos y uno y que uno sepa cómo trabajar también profesionalmente. Porque sabemos que igual, cuando uno tiene, ¿cómo se llama? feeling. Mhm. ¿Sí? Eh, las cosas fluyen mejor, porque cuando uno no lo tiene. Entonces, y sobre todo si tiene cómo puedes, puedes tú acercarte a los profesores para como eh cambiar la eh perspectiva.

🔊 2:5 ¶ 2 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

- Clima emocional en el aula
- Colaboración entre profesores
- Factores facilitadores
- Importancia de la comunicación
- Relación estudiante-profesor
- Trabajo en equipo

Contenido:

o que es un crecimiento, ya, porque esta área nos permite trabajar desde ya de primera infancia hasta hasta la edad adulta. Entonces, podemos trabajar en todo, eh, como en todos los ciclos, todos los procesos que puede pasar una persona. Así que, es, profesionalmente, es un como sirve mucho para poder crecer y aprender y no solamente, y tener como varias visiones de diferentes lados, de lo que uno puede ir conociendo de este mundo.

🔊 2:6 ¶ 23 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

A ver, para facilitar este proceso. Yo creo que la estrategia sería primero que nada, con los chiquillos, como contar como experiencia, ¿ya? Lo ideal sería como que los que fueron

☺ 2:7 ¶ 2 – 4 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

o que es un crecimiento, ya, porque esta área nos permite trabajar desde ya de primera infancia hasta hasta la edad adulta. Entonces, podemos trabajar en todo, eh, como en todos los ciclos, todos los procesos que puede pasar una persona. Así que, es, profesionalmente, es un como sirve mucho para poder crecer y aprender y no solamente, y tener como varias visiones de diferentes lados, de lo que uno puede ir conociendo de este mundo.

Entrevistadora 1 [00:01:36]: Claro. ¿Cuánto cuánto tiempo llevas trabajando en lo en lo que es discapacidad visual en el área?

Persona entrevistada [00:01:45]: Yo he tenido la suerte desde que salí de la U de

☺ 2:8 ¶ 22 – 23 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

1 [00:09:18]: Claro. Y, por ejemplo, claro, acá, entonces, por lo que tú me cuentas, has acompañado igual como desde las dos veredas, pues. Desde desde el colegio al que llega un estudiante que pasa a un colegio regular y como el proceso previo a irse a esta escuela regular. Y, dentro de ambas experiencias, ¿qué estrategias como tal, estrategias pedagógicas, estrategias docentes, eh, han implementado o has visto implementarse para que se facilite este proceso?

Persona entrevistada [00:09:55]: A ver, para facilitar este proceso. Yo creo que la estrategia sería primero que nada, con los chiquillos, como contar como experiencia, ¿ya? Lo ideal sería como que los que fueron

🔊 2:9 ¶ 20 – 21 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

o tú ves. Entonces, eso, ¿cómo cómo yo puedo explicar eh esto a mis compañeros? Claro. ¿Cómo también puedo decir, poner mis límites? Claro, y exigir también tus tus espacios.

Persona entrevistada [00:09:11]: Exacto, y respetar el espacio a los demás, porque igual los los chicos, de repente, tienden a acercarse más.

🔊 2:10 ¶ 61 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

- Clima emocional en el aula
- Colaboración entre profesores
- Factores facilitadores
- Importancia de la comunicación
- Relación estudiante-profesor
- Trabajo en equipo

Contenido:

Si el equipo directivo no está como a la misma línea que predica, por decirlo de esa forma. Porque, igual tengo la suerte de aquí, del colegio, que el equipo directivo está centrado en la inclusión. Entonces, ellos y, entonces, los profesores como no, hay que inclusión, vemos que dar solución. Entonces, no, los profesores no tienen ahí, los que son como un poquito más cerrados, no tienen como, ah, ¿de dónde salí? Ah, hay que hacerlo, hay que hacerlo. Entonces, yo creo que si en un colegio no, no hay eso, no, como que sus jefes no, no tienen ese discurso, eh, sería una, creo que una barrera grande.

2:11 ¶ 55 – 56 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

- Clima emocional en el aula
- Colaboración entre profesores
- Factores facilitadores
- Importancia de la comunicación
- Relación estudiante-profesor
- Trabajo en equipo

Contenido:

y cómo, y cómo el, cómo igual uno trabaja con los profesores de asignatura. Porque, yo creo que eso igual es importante. Ahí se, se arma como el estudiante, el profesor de asignatura, profesor de diferencial y si es que otro especialista. Y es importante que igual como que estén todos abiertos y uno y que uno sepa cómo trabajar también profesionalmente. Porque sabemos que igual, cuando uno tiene, ¿cómo se llama? feeling. Mhm. ¿Sí? Eh, las cosas fluyen mejor, porque cuando uno no lo tiene. Entonces, y sobre todo si tiene cómo puedes, puedes tú acercarte a los profesores para como eh cambiar la eh perspectiva.

Entrevistadora 1 [00:23:07]: Claro. Que ellos tienen o se presentan. Y, en ese sentido, como, ¿qué factores creen, crees que actúan como facilitadores de est

☺ 2:12 ¶ 75 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Eh, yo creo que todos los profesores deberían, no sé si lo tienen en algunas mallas de algunos, eh, carreras pedagógicas, pero deberían tener como algo más de orientación y algo que el, la inclusión. Y, pero, trabajar como codo a codo, sobre todo con la, eh, algo que tal vez co docencia. Con los, eh, no solamente como un ramo, ya, inclusión, ¿qué es? ¿Cómo se implementa? Sino como, como también algo de co docencia, que estamos refiriendo con co docencia. ¿Cuáles son como los cuatro estados que uno puede aparecer en la sala cuando uno tiene, está con una profesora diferencial? Porque muchas veces, eh, los profesores no saben lo que es.

☺ 2:13 ¶ 12 – 13 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

como sus capacidades en un ambiente que ya no es protegido, como era un colegio especial, que es pequeño, con pocas personas, a, y entrar a un colegio de con 1200 y tanto estudiantes en los

recreos. Un curso de 46 estudiantes, entonces, igual él, eh, él igual tuvo un tiempo de que tuvo que hacer como adaptación. Adaptación de tanta gente, adaptación del ruido. Él decía que, al principio, iba al colegio con audífonos para disminuir el ruido, porque era mucho ruido. De a poco se fue como acostumbrando a esa cantidad, ¿ya? Eh, también el desplazamiento. Porque, eh, él ha tenido que tener más cuidado igual a desplazarse.

Entrevistadora 1 [00:05:40]: Claro, es un lugar desconocido. Claro. Y también es

🕒 2:14 ¶ 40 – 41 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Ya sea como desde la escuela especial o desde la escuela regular.

Entrevistada [00:16:52]: Mira, eh, yo creo que primer, eh, capacitar o hacer sensibilización a los profesores. Porque no, hay mucho, por ejemplo, los profesores han trabajado tal vez con muchos otros diagnósticos, por decirlo de una forma, ¿ya? Pero, el discapacidad visual es es una discapacidad me, la menos conocida para mí, ¿ya? Entonces, muchos profesores y también, a veces, se ven, se eh, se asustan, porque, ¿cómo cómo vamos a enseñarles? ¿Cómo vamos a hacer esto? Y, a veces, es es supersimple, pero como es no es tan conocida, ¿ya?

🕒 2:15 ¶ 69 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Y, si no llega bien al otro colegio, puede sentirse abandonado en ambos lados. Entonces, después no sabe a qué recurrir. Entonces, igual es como que ahí es importante la comunicación que se dé. Eh, el colegio especial, también el colegio que haga como el llamado a la familia, cómo está, tal vez por un periodo de un año, mhm, de dentro de todo esto. Eh, es importante que haya, esté esa comunicación. Y y si la facilidad que uno tiene igual y si tenemos esa comunicación estrechada, eh, también es más fácil.

🕒 2:16 ¶ 57 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

tú dijiste que querías hacer como que dibujaran, podríamos hacer eso mismo pero utilizando material. Y que no lo, solamente, para que no lo haga solamente Gaspar, sino que lo haga el curso completo. Entonces, igual eso le da como dinámica a la clase y los profesores, oh, tienes razón, podríamos hacerlo así, va a ser como más dinámico. Y propon

🕒 2:17 ¶ 40 – 41 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

¿Qué factores son esenciales para poder responder a las necesidades de estudiantes con discapacidad visual en este proceso de transición? Ya sea como desde la escuela especial o desde la escuela regular.

Entrevistada [00:16:52]: Mira, eh, yo creo que primer, eh, capacitar o hacer sensibilización a los profesores. Porque no, hay mucho, por ejemplo, los profesores han trabajado tal vez con muchos otros diagnósticos, por decirlo de una forma, ¿ya? Pero, el discapacidad visual es es una discapacidad me, la menos conocida para mí, ¿ya? Entonces, muchos profesores y también, a veces, se ven, se eh, se asustan, porque, ¿cómo

🔊 2:18 ¶ 9 – 10 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

¿Qué factores tiene que ver con la transición en los procesos educativos, desde tu experiencia, ¿cómo ha sido acompañar estudiantes con discapacidad visual en el proceso de transición desde una escuela especial a un establecimiento regular?

Persona entrevistada [00:03:39]: Mira, yo en mi colegio de ahora, sí bien hay un estudiante que salió el año, o sea, que entró este año, que es de un colegio especial que es Alonso, eh, yo no he trabajado directamente con Alonso este año, yo he trabajado con Gaspar, que salió el, eh, que entró en un colegio de integración el año pasado. Así que, yo cuando llegué, él ya estaba completamente como integrado en el curso, co

☺ 2:19 ¶ 23 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

ían el octavo básico en ese momento y le explicaban cómo era, cómo, cómo se sentían, cómo eran los colegios, cómo eran los profesores. Entonces, escuchar la experiencia de otros, yo creo que era un un paso, un, es un paso muy importante para que ellos también como, «ah, va a haber ruido», «ah, hay profesores, van a haber más profesores», y son como y son como más la las los tiempos que uno que uno tiene que cumplir en el colegio, van a ser más rápido, porque uno, generalmente, tendía en el colegio especial, eh, si faltaba mucho los estudiantes porque se da que faltaba mucho, uno como que se detenía o retrocedía para avanzar. Acá en los colegios no, decía, «no, ellos avanzan». En

☺ 2:20 ¶ 12 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

gio especial, que es pequeño, con pocas personas, a, y entrar a un colegio de con 1200 y tanto estudiantes en los recreos. Un curso de 46 estudiantes, entonces, igual él, eh, él igual tuvo un tiempo de que tuvo que hacer como adaptación. Adaptación de tanta gente, adaptación del ruido.

Él decía que, al principio, iba al colegio con audífonos para disminuir el ruido, porque era mucho ruido. De a poco se fue como acostumbrando a esa cantidad, ¿ya? Eh, también el desplazamiento. Porque, eh, él ha tenido que

🔊 2:21 ¶ 57 – 61 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

...rlo no solamente pensando como que para un, eh, para Gaspar que es ciego, eh, y, sino que, eh, proponerlo como podemos hacer esto con todo el curso y va a funcionar bien.

Entrevistadora 1 [00:24:34]: Claro. Entonces, o sea, que, finalmente, estas adaptaciones que son como para discapacidad visual, les sirven a todos los estudiantes.

Persona entrevistada [00:24:59]: Claro, claro. Algunas cosas no va a ser posible, pero podemos intentar para ver, ahí meternos un poquito de, pensemos igual para todos.

Entrevistadora 1 [00:25:12]: Y, por el contrario, como, ¿qué situaciones o condiciones identificas como barreras en estos procesos?

Persona entrevistada [00:25:23]: Como barreras.

🔊 2:22 ¶ 18 – 20 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

En documento:

📄 2 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-3.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

, la parte social es como más fundamental, porque no puedes quedarte sentado y sin hablar a tu compañero. Tampoco puedes esperar que ellos se acerquen a ti, tú también tienes que aprender a acercarte a los demás. Así que, y así que, eso era la parte que más nos preocupaba a nosotros, que era la parte social. Al fin y al cabo, yo creo que la mayoría de los estudiantes, eh, si uno le pregunta por qué va al colegio, no va a estudiar, va porque son amigos.

Entrevistadora 1 [00:08:16]: Claro. Claro, va a pasarlo bien, va a jugar, va a hacer muchas cosas más que estudiar.

Persona entrevistada [00:08:23]: Claro. Entonces, yo creo que esa es la, eh, com

 3 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

4 Citas:

 3:1 ¶ 29 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

En documento:

 3 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

dole, "Usted sí puede." "Tú te limitas." La discapacidad tú la tienes, pero tú te discapacitas. Y es algo, es un discurso superpotente. Yo sé que en algún momento suena hasta quizás una forma eh, fuerte o invasiva de decirle, porque sí, a algunos de esos estudiantes en algún momento como su técnico de sala me tocó decir, ¿por qué tú vas con la bandera de ciego por delante? Y fue fuerte, yo sé que fue fuerte, pero en un momento, ahora que yo mantengo vínculo con ellos, lo

agradecen, porque sí se dieron cuenta que antes de ir con sus habilidades, con sus herramientas, con todo lo que podían, ya iban de por sí con un estandarte y un

☺ 3:2 ¶ 50 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

En documento:

📄 3 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

ya que estás viendo que ese niño no va a poder contar probablemente con ese apoyo parental, lo que haces, empiezas a trabajar de lleno en ese estudiante para poder proporcionarle a él herramientas de autogestión, aunque sea pequeño, desde lo más básico, que es, por ejemplo, el creer en él o ella, que pueda él autogestionarse de seguridad, a trabajar en su autoestima, que sienta que es capaz, que sepa que es capaz y que aprenda en el fondo a pedir ayuda, que yo creo que es lo esencial, aunque les cueste, si logran pedir ayuda, van a poder pedir ayuda en su medio, a alguien que quizás sí pueda suplir, no ser un papá o una mamá,

☺ 3:3 ¶ 37 – 38 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

En documento:

📄 3 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Uno les pregunta acá y ellos quieren estudiar, algunos quieren llegar a la universidad, pero en su casa tienen el discurso que no. Y en algún momento, además que de por sí la la comunidad o

las personas o los estudiantes con discapacidad visual, de por sí ya casi siempre, por ejemplo, son muy propensos al tema de la depresión. Son muy propensos a la depresión infanto-juvenil. Entonces, ya hay un tema que se puede ver afectado el tema de autoestima. Cuando además está este refuerzo negativo de la familia de reforcemos que tú no puedes o que no vas a llegar, se vuelve una barrera grande y es complicado.

Entrevistadora [22:12]: Claro.

🔊 3:4 ¶ 44 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

En documento:

📄 3 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-4.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

nte en el contexto y que el contexto no siempre es lo curricular, porque de hecho, eh, yo creo que a la mayoría de las personas adultas, siendo ciudadanos super funcionales e inmersos en un sistema, tú le preguntas de qué se acuerda del colegio y estoy segura que se acuerda de un 20 % de todos los contenidos y es casi lo más básico de operaciones. Y y en el fondo, en cosas concretas del colegio no es tanto, pero sí se acuerdan de la experiencia, se acuerdan de cómo fue su etapa escolar, de qué tan ameno o no fue con ellos, de qué tan bien se sintieron. Y y siento que por lo mismo, como tiene tanta influencia en, como dicen, el niño de hoy va a ser el adulto del mañana, creo

📄 4 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-5.docx

2 Citas:

🔊 4:1 ¶ 94 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-5.docx

En documento:

4 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-5.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

4:2 ¶ 35 – 39 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-5.docx

En documento:

4 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-5.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

contar con una profesional del área que aporte su experiencia, realice sensibilización en el colegio, provea material y estrategias, y haga el nexo con el Ministerio para acceder a materiales. Así el estudiante se siente seguro al acudir a alguien que habla "su mismo idioma".

Entrevistador: ¿Cómo percibes que estas estrategias han influido en la participación y aprendizaje del estudiante?

Entrevistado: Como esto recién va a partir, no tengo una respuesta fehaciente de si resultó o no. Lo ideal es que se incluyan de mejor manera, pero tengo mis aprensiones porque siento que la sociedad no está preparada para recibir estudiantes con necesida

6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

15 Citas:

6:1 ¶ 10 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

en verdad eh no está preparado para tener una niña con discapacidad visual....los inspectores de patios eh no no dan abasto como está quizá ahí eh las pelotas en los recreos porque no los compañeros no lo integran eh que si yo estoy en el aula como un programa de que trabajo lenguaje matemáticos etcétera entonces si yo no estaba dentro del aula y si el profesor le estaba haciendo adaptaciones concientes en muchas ocasiones la niña quedó sin hacer prueba porque el profe no me había encontrado Entonces tampoco me llamaba por teléfono, me decía, "Oye, ¿sabis qué? No, la Amaral quedó sin hacer esto, pero después tú lo verás." Entonces, son cosas que muchas veces le pasaron y que yo creo que van a seguir pasándole, sobre todo mientras eh sigue creciendo, porque cada vez el contenido va a ser un poco más abstracto, por así decirlo

6:2 ¶ 36 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

atio que tiene lleno de de fierros así por todos lados. Entonces, yo creo que unos 100 eh para que ella no no chocara, porque me acuerdo que en más de una ocasión chocó de frente con algún poste dentro de su desplazamiento habitual. Eh, el sostenedor del colegio eh mandó hacer como uno como puff, no sé cómo decirlos, como algo alrededor así como de goma para que la niña no

chocara y ya quedó como con esta acolchado. Sí, quedó como acolchado, sí. Sí, pero no fueron los 100 que que tuvieron eso, fueron como los más filosos, por así decirlo, ¿sí no? Porque si no hubiera sido como mucho lo la inversión, por así decirlo, y aparte se podían sacar. Entonces, yo creo que donde ella vaya eh cambio de sala, cualquier poste se le va a poder insertar como eso.

6:3 ¶ 20 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

l eh entre atrasarme y dejar que como que la niña se atrasara también con estas adaptaciones. Era más fácil ponerle la guía en el computador y que ocupara el lector de pantalla, que ella, no sé, tuviera una impresora braile y pudiera leer la guía junto con todos sus compañeros. Ahora, esta necesidad cesó poco cuando llegaron los libros del ministerio que ahí con los profesores lo implementamos mucho y dejamos un poquito ya de lado la guía, no sé. dejaron de ocupar en su totalidad, pero sí comenzamos a ocupar más los libros. Ya. Ahora, como yo te mencioné al principio, eh la sala donde dejábamos los l

6:4 ¶ 2 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

ablecimiento. Eh, bueno, más adelante voy contando un poquito más, pero eh principalmente como con el trabajo con con la estudiante fue bastante bueno, se hizo un buen vínculo, eh se trabajó muy a la par con los los contenidos y todo lo que estábamos viendo en tercero básico, que era el nivel y pero sí se presentaron como varias varios desafíos y que se se van a seguir presentando eh yo creo en una escuela regular y que son cosas que se van a seguir viendo como en cualquier establecimiento, porque es como cosa así como de de la adaptación de los materiales, eh las barreras que hay en el día a día, tanto físicas como también sociales que

🗨 6:5 ¶ 33 – 34 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📄 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

sitivas, influyeron en la participación y el aprendizaje de esta estudiante en la escuela regular?

entrevistado: Eh, yo creo que influyeron bastante ya eh Todas la la estrategia, las buenas dinámicas que se hicieron eh fueron super positivas. De hecho, Amaral, yo creo que si no es que, por decirlo así, es una de las mejores del de su curso, ya una niña superinteligente. Eh, me acuerdo que también participó de la feria científica junto con la profesora de ciencias. Eh, eh, participó también de feria de las pulgas con la profesora de matemáticas. Eh, en algunos momentos que yo no estuve dentro del aula y que las profesoras ya se habían adaptado como a que las evaluaciones

🗨 6:6 ¶ 12 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📄 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

que la llevara a la sala. Entonces, Es difícil ya es difícil seguir como las estrategias sobre todo porque es demasiado el asistencialismo que ya está. Entonces son distintas estrategias que uno van queriendo implementar pero que igual como que van ahí como en declive y que uno tiene que estar todo el rato ahí como batallando en contra de eso. Eh, le pusimos un computador que yo le puse el lector de pantalla. Ya bacán. Ella podía estar durante las clases con el comp

🔊 6:7 ¶ 10 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📄 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

r pasándole, sobre todo mientras eh sigue creciendo, porque cada vez el contenido va a ser un poco más abstracto, por así decirlo. Quizás los profesores la manera de adaptarle las cosas o hacérselo de una manera más fácil. Eh, la mayoría al principio sí Los más jóvenes hacían como las adaptaciones con el computador y todo, me pedían ayuda ahí, pero ya la los profesores que son un poco más mayores, o que llevan más años en el sistema y en el colegio, no se daba la como la facilidad de de adaptarle las cosas. Eh, era lo fácil para ellos, no complicarse en la vida y le hago una prueba escrita, que ya me diga la respuesta y punto. En cambio, cuando estaba quizás con otro profeso

🔊 6:8 ¶ 10 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📄 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

aciones concientes en muchas ocasiones la niña quedó sin hacer prueba porque el profe no me había encontrado Entonces tampoco me llamaba por teléfono, me decía, "Oye, ¿sabis qué? No, la Amaral quedó sin hacer esto, pero después tú lo verás." Entonces, son cosas que muchas veces le pasaron y que yo creo que van a seguir pasándole, sobre todo mientras eh sigue creciendo, porque cada vez el contenido va a ser un poco más abstracto, por así decirlo. Quizás los profesores la manera de adaptarle las cosas o ha

📍 6:9 ¶ 12 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📄 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

asistencialismo que ya está. Entonces son distintas estrategias que uno van queriendo implementar pero que igual como que van ahí como en declive y que uno tiene que estar todo el rato ahí como batallando en contra de eso. Eh, le pusimos un computador que yo le puse el lector de pantalla. Ya bacán. Ella podía estar durante las clases con el computador. Pero si yo no iba, nadie le llevaba el computador, cachái. Nadie era capaz, no sé, de prender la pantalla, de ponerle el audífono, de llevarle la mochila. Eh, Amaral tampoco era capaz. Por ejemplo, si ella estaba sola, se quedaba ahí no más y no pedía sus cosas, no pedía su computador. Una cosa que nos pasó mucho es que

📍 6:10 ¶ 12 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

igual forma no no seguían las indicaciones que que quería porque era la facilidad de ella, pero en verdad le estás haciendo daño a la niña quitándole la autonomía, está haciendo que ella dependía esa costumbre también que nos pasó mucho que eh a principio de año ya Amaral llegó super entusiasmada eh super empoderada de la Fundación Luz con la profesora Francisca que la iban a monitorear, que hacía acá el seguimiento y todas las tácticas que le habían enseñado y ya a fin de año estaba bien flojita, ya eh dependía de los compañeros, se quedaba quieta esperando que un compañero la tomara el brazo y la llevara al comedor, que la llevara a la sala. Entonces, Es difícil ya es difícil seguir como las estrategias sobre todo porque es demasiado

 6:11 ¶ 10 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

érselo de una manera más fácil. Eh, la mayoría al principio sí Los más jóvenes hacían como las adaptaciones con el computador y todo, me pedían ayuda ahí, pero ya la los profesores que son un poco más mayores, o que llevan más años en el sistema y en el colegio, no se daba la como la facilidad de de adaptarle las cosas. Eh, era lo fácil para ellos, no complicarse en la vida y le hago una prueba escrita, que ya me diga la respuesta y punto. En cambio, cuando estaba quizás

con otro profesor, sí se le daba la oportunidad de que la niña hiciera la evaluación sola, que tuviera el computador ella que lo escuchara eh con lector de pantalla, etcétera

⊖ 6:12 ¶ 12 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📖 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

to y todas las tácticas que le habían enseñado y ya a fin de año estaba bien flojita, ya eh dependía de los compañeros, se quedaba quieta esperando que un compañero la tomara el brazo y la llevara al comedor, que la llevara a la sala. Entonces, Es difícil ya es difícil seguir como las estrategias sobre todo porque es demasiado el asistencialismo que ya está. Entonces son distintas estrategias que uno van queriendo implementar pero que igual como que van ahí como en declive y que uno tiene que estar todo el rato ahí como batallando en contra de eso. Eh, le pusimos un computador que yo le puse el lector de pantalla. Ya bacán. Ella podía est

⊖ 6:13 ¶ 56 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📖 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Eh, yo creo que lo principal o lo que a mí más me sirvió fue el apoyarme de de la fundación principalmente eh ante cualquier duda, eh actividad que que en verdad uno a veces no se cranea

de la manera que quizás ellos lo hacen eh acompañarse de eso, de las capacitaciones, eh trabajar a la mano de las profesionales, que son un gran apoyo y sobre todo de de empoderar a a los profes a los profesores de asignatura de lenguaje y de matemáticas y enseñarle que en verdad es trabajar como con cualquier otro estudiante, eh sobre todo con en el momento de dar indicaciones, pruebas, que al final es todo lo mismo, pero con con otro tipo de de lectura, por así decirlo.

⊞ 6:14 ¶ 10 – 12 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📄 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

, sí se le daba la oportunidad de que la niña hiciera la evaluación sola, que tuviera el computador ella que lo escuchara eh con lector de pantalla, etcétera.

entrevistador: Claro. Profesora, eh respecto a estas estrategias que nos está contando, eh hemos visto algunas que han sido positivas y otras no tanto. ¿Nos podría contar qué estrategias implementó usted o vio que se implementaran para facilitar el proceso de transición?

entrevistado: Eh, sí, mira, nosotros con con la TO [Terapeuta Ocupacional] trabajamos muy a la par el año pasado como para eh derribar un poquito las barreras que había con Amaral. Le pusimos, por ejemplo, eh los libros adaptados cuando llegaron ya del ministerio, se los pusimos en una salita al lado de de la suya.

⊞ 6:15 ¶ 20 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

En documento:

📄 6 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS-7.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

una guía. Yo intenté adaptarla, pero la verdad es que a a puro pulso de La regleta igual era difícil. Al final para mí era más fácil eh entre atrasarme y dejar que como que la niña se atrasara también con estas adaptaciones. Era más fácil ponerle la guía en el computador y que ocupara el lector de pantalla, que ella, no sé, tuviera una impresora braille y pudiera leer la guía junto con todos sus compañeros. Ahora, esta necesidad cesó poco cuando llegaron los libros del ministerio que ahí con los profesores lo implementamos mucho y dejamos un poquito ya de lado la guía, no sé. dejaron de ocupar en su totalidad, p

 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

9 Citas:

 7:1 ¶ 106 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Y las otras orientaciones pedagógicas tienen que ver con el Decreto 83, que permiten distintas formas de representación, de entrega de información, de respuesta y la accesibilidad en el entorno. Y eso, llevarlo no solamente al estudiante que presenta eh la situación de discapacidad discapacidad, sino que a todo el grupo curso para poder incluirlo de mejor manera, que no sienta que las actividades que está haciendo son eh diferentes a las de sus compañeros. Y esto también ayuda a, no sé si es la palabra, pero simplificar el trabajo del docente cuando eh utiliza un

material concreto, por ejemplo, en una actividad para todo el curso, voy a lograr el aprendizaje de todo el grupo curso y no solamente de aquel estudiante que necesita la adecuación de material concreto.

🔊 7:2 ¶ 102 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

📄 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Primero lo voy a situar como en el enfoque ecológico funcional, que si bien los colegios no trabajan bajo esta metodología, sí he logrado identificar que muchas de los principios del enfoque ecológico funcional debiesen ir, ¿cierto?, hacia la escuela regular para poder accesibilizar de mejor manera. Entonces, dentro de del aprendizaje profesional es como la importancia de este enfoque en relación a los estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad visual específicamente. Y lo otro también con respecto al marco normativo de las escuelas. Siento que este año también he afianzado mucho como el conocimiento con respecto a los decretos y leyes que garantizan el acceso a la educación de estos chicos.

🔊 7:3 ¶ 84 – 88 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

📄 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

asistir poco, eh las estrategias pedagógicas no son consistentes, porque cada vez que llega se tienen que readaptar al contexto, al espacio, a los compañeros, a los profesores, y finalmente es como una rueda de hámster. No asiste, no le hacen las adecuaciones eh porque no hay tampoco una práctica docente por accesibilizar, porque el estudiante asiste poco, cuando llega las clases no son accesibles, se vuelve a sentir fuera, y así, es una es un círculo.

Relator 1: [00:15:18] Claro.

Relator 1: [00:15:19] Totalmente, esta pregunta iba dirigida al impacto que tienen las barreras y la fragilidad educat

🔊 7:4 ¶ 46 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

📄 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Entonces, finalmente, y en una eh esta esta estrategia la hemos implementado 2 veces (Pauli mi compañera de trabajo) y yo, eh ir a los colegios, situarnos en el grupo curso y hacer actividades, ¿cierto?, que eh sean eh eh directas hacia los estudiantes. Y otra también que puede ser, la primera charla que se da eh sobre la discapacidad visual a los equipos. Esa se da hasta marzo, cuando los chicos entran al colegio, y y se habla sobre todo, sobre qué es la discapacidad eh a nivel médico, a nivel cultural, eh cuáles son las adecuaciones generales que se realizan. Y ahí, en esa primera charla también se rompen muchas barreras por parte del equipo.

🔊 7:5 ¶ 118 – 122 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

O sea, que si la escuela de destino, o sea, la escuela especial no está, igual debiese poder hacer el trabajo, quizás en mucho más tiempo, quizás con prueba y error, pero eh también tiene la responsabilidad de cubrir todas las necesidades del estudiante.

Relator 1: [00:23:44] Okay. Súper. Eh. Una de las últimas preguntas que te vamos a realizar es, ¿qué condiciones del sistema educativo consideras necesarias para reducir las barreras y potenciar los facilitadores en este proceso?

Relator 2: [00:24:06] La capacitación docente con respecto a estas normativas que tienen que ver con la Ley de Inclusión y el Decreto 83 y el Decreto 67 también que habla sobre la evaluación.

 7:6 ¶ 54 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○
Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Relator 2: [00:08:01] Mira, aquí quizás me meta un poco en el tema y es mi percepción que finalmente podría yo pensar en algún punto que la capacitación hacia los docentes es lo principal, pero me he puesto o he evidenciado 2 planos. Aquellos profesores y profesoras que no tienen una capacitación específica y que por el querer incluir han logrado mucho más avance y aquellos que tienen la capacitación, pero aún tienen esta creencia de que no es un espacio para ellos.

🕒 7:7 ¶ 8 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

📄 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

esafiante cuando uno comienza a enfrentarse a la realidad de eh accesibilizar, hay que ponerse mucho en los zapatos de, y es lo que hacemos nosotras en la práctica también, pues, o sea, con orientaciones y movilidad con los ojos tapados, eh pensar en actividades siempre utilizando nuestras manos. Entonces es como un poco darle la vuelta a todo lo que conocemos porque nosotras igual pasamos por el sistema escolar y eh no tuvimos, la mayoría y yo en lo personal, eh que vivir o convivir con compañeros y compañeras que eh tuvieran alguna discapacidad de tipo sensorial. Entonces por ahí era todo nuevo, exploración y y vivencia también como pa

🕒 7:8 ¶ 82 – 84 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

📄 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Relator 3: [00:13:22] ¿Qué impacto han tenido entonces estas barreras en la trayectoria educativa de los estudiantes?

Relator 2: [00:13:29] Eh, el primero la fragilidad educativa. Como les comentaba y tomándome de lo anterior, cuando un estudiante o una familia eh percibe miedos con respecto al incluir a estos estudiantes en este espacio que lo consideran hostil, caen en un concepto que es la fragilidad educativa cuando, por ejemplo, eh dejan de asistir a clases, su asistencia no es frecuente, ¿cierto?, eh esto eh lo voy a dar a modo de ejemplo.

📎 7:9 ¶ 84 – 86 en TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

En documento:

📎 7 TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS.docx

Códigos:

○ Clima emocional en el aula ○ Colaboración entre profesores ○ Factores facilitadores ○ Importancia de la comunicación ○ Relación estudiante-profesor ○ Trabajo en equipo

Contenido:

Ante eso, la deja de llevar con frecuencia al colegio y ahí es donde se da esta fragilidad educativa, que finalmente asiste poco, al asistir poco, eh las estrategias pedagógicas no son consistentes, porque cada vez que llega se tienen que readaptar al contexto, al espacio, a los compañeros, a los profesores, y finalmente es como una rueda de hámster. No asiste, no le hacen las adecuaciones eh porque no hay tampoco una práctica docente por accesibilizar, porque el estudiante asiste poco, cuando llega las clases no son accesibles, se vuelve a sentir fuera, y así, es una es un círculo.

Relator 1: [00:15:18] Claro.

