



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**TRANSICIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL DESDE UNA
ESCUELA ESPECIAL A UNA ESCUELA REGULAR: DISEÑANDO UNA
PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO DESDE LA ASIGNATURA DE ORIENTACIÓN**

**TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM EDUCACIONAL**

AUTORA: Isidora Parodi Aros

PROFESOR PATROCINANTE: César Peña Sandoval

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE, 2023



UMCE
el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE
LA EDUCACION, SISTEMA DE BIBLIOTECAS –
DIRECCION DE INVESTIGACION



dip
umce

IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de obra: Transición de estudiantes con discapacidad visual desde una escuela especial a una escuela regular: diseñando una propuesta de acompañamiento desde la asignatura de orientación

Fecha de publicación: 21 /03/ 2024

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Formación Pedagógica

Programa: Magíster en Educación con mención en Curriculum Educacional

Título y/o grado: Magister en Educación

Profesor guía: César H. Peña Sandoval

EMBARGO:

Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.

X Sin embargo 1 Año 2 años 3 años 4 años

AUTORIZACIÓN

A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.

Isidora Parodi Aros

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 19 de marzo de 2024

Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: <https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnologicos/dir-formulario-de-autorizacion-2>

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

** Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.*

1. DEDICATORIA

Dedico este trabajo a las siguientes personas y seres que me acompañaron durante este proceso:

A las y los estudiantes con discapacidad que están insertos en la educación chilena. Para que sean visibilizados y en un futuro exista una inclusión para todas y todos.

Mi mamá, mi papá y hermana por confiar siempre en mí, apoyarme en cada decisión que tomé, entregándome seguridad y ánimo cada vez que lo requería. Por alegrarse por cada logro académico que conseguí durante este proceso.

Mi gran apoyo Dylan, por entregarme contención en cada paso de este proceso además a Beatriz y Tatiana por apoyarme, entregarme ideas, darme palabras de aliento y mucho amor cuando lo necesite.

Por último, este proyecto está dedicado a mi adorada negrita que no alcanzo a terminar este proceso junto a mí, pero me mando el aliento de Lupita. Gracias por darme ese amor incondicional y acompañamiento que solo ustedes pueden entregarme.

2. AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos especiales van dedicados a mi familia, amigas y amigos, compañeras de trabajo. Quienes aportaron con paciencia, ideas, me escucharon y leyeron cuando lo requería.

Agradezco a mis compañeros del magister: Manuel Olivares, Christopher Fuentes y Daniela Díaz, con quienes compartí de forma online y en ocasiones diversos puntos de vista, risas y acompañamiento hasta el final del proceso, a quienes considero excelentes profesionales y personas. Hicieron que el proceso fuese un trabajo colaborativo y en equipo.

Finalmente quiero agradecer al cuerpo docente de la UMCE, del cual aprendí y me enseñaron a reflexionar más sobre la educación y respecto a mi trabajo como Educadora Diferencial.

3. RESUMEN

En este trabajo se presenta el diseño de un proyecto en un contexto escolar específico, con foco en las y los estudiantes con discapacidad visual. El propósito es construir una propuesta de acompañamiento en la transición desde una escuela especial a una escuela regular de estudiantes con ceguera o baja visión. Dicho acompañamiento se propone desde la asignatura de Orientación.

Para ello, se han revisado distintos antecedentes, tanto internacionales como nacionales. A nivel internacional, el proyecto se apoya en propuestas de organizaciones tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), así como también hace referencia a un modelo canadiense que ejemplifica un tipo de escuela con foco en la equidad y la inclusión. A nivel nacional, este proyecto se basa principalmente en la Ley de Inclusión (N° 20845), decretos (ej. Decreto 83) y bases curriculares chilenas, que proporcionan el marco legal para el contexto de intervención: una escuela que educa a estudiantes con discapacidad visual que asisten a una escuela especial, con un programa educativo y profesionales enfocados a esta población.

Luego de establecer un diagnóstico que permite caracterizar dicha escuela especial, se exponen las diferencias entre los tipos de escuela y los problemas a los que se enfrentan las y los estudiantes al momento de transitar desde una escuela especial a una escuela regular. A partir de ello, se construye una propuesta de diseño para el acompañamiento apoyo emocional y de aprendizajes en la asignatura de Orientación, elegida en función de los objetivos de aprendizajes planteados en las bases curriculares y las preocupaciones e inquietudes que presentan las y los estudiantes de 8° básico.

Como resultado, se espera concretar un diseño de programa de apoyo educativo, que sea una innovación para escuelas especiales y regulares, creando nuevos nexos educativos entre ambas instancias. Esto constituirá un avance en la educación con foco en la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, tanto en el ámbito emocional, como en el del logro académico. Se espera que este diseño no sólo aporte a un contexto específico, sino que sea un aporte que inspire proyectos similares en otras escuelas especiales y regulares.

Tabla de contenidos

	Página
1. DEDICATORIA.....	4
2. AGRADECIMIENTOS	4
3. RESUMEN.....	5
4. INTRODUCCIÓN.....	7
5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	9
5.1 Contextualización – diagnóstico.....	10
5.2 Definición de la problemática.....	20
5.3 Objetivos y resultados esperados.....	23
5.4 Justificación del proyecto.....	24
6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUALES.....	26
6.1 Posición teórica conceptual.....	27
6.1.1 Discapacidad visual en el contexto de escuela especial.....	27
6.1.2 Necesidades emocionales de estudiantes ciegos y baja visión.....	31
6.1.3 Transición escolar y escuela regular.....	33
6.1.4 Curriculum escolar chileno e inclusión.....	37
6.1.5 Orientación como contenido curricular.....	38
6.2 Contribución a la innovación educativa.....	40
7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN.....	41
7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos.....	41
7.2 Formulación de actividades.....	43
7.3 Cronograma de actividades.....	45
7.4 Recursos y presupuesto: operación en inversión.....	47
8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA.....	50
8.1 Reflexión del aprendizaje profesional.....	50
8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto.....	52
9. BIBLIOGRAFÍA	53
10. ANEXOS	58

4. INTRODUCCIÓN

Tanto a nivel global como local, la literatura especializada destaca la necesidad de una educación cada vez más inclusiva. A nivel internacional, se entiende como educación inclusiva aquella que, “garantiza no sólo que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad, sino que además pretende que la totalidad del alumnado alcance el mayor nivel de desarrollo de las competencias para la vida” (Vasco, 2019, p. 9).

En sintonía con ello, en Chile también se destaca la importancia de la educación inclusiva y los cambios que ella trae consigo para beneficio de las y los estudiantes. Al respecto, Sarrionandia et al., (2008) constatan que:

La Educación Inclusiva ha generado cambios estructurales en la escuela y en las prácticas educativas que se llevan a cabo en ella. Uno de estos cambios tiene relación con la segregación de los estudiantes en el espacio escolar, pues hasta hace algunos años los estudiantes en situación de discapacidad eran educados en espacios distintos a los demás, limitando su socialización y negándolos implícitamente como miembros de las comunidades educativas (p. 2).

En consecuencia, la educación no debería presentar limitantes para el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Por el contrario, toda acción educativa debiera ser coherente con tales definiciones. Por ello, este paradigma de educación inclusiva constituye el marco en el que se desarrolla el diseño de proyecto contenido en este escrito. En este contexto, los estudiantes con discapacidad presentan mayores dificultades para acceder a los aprendizajes, ya sean por causas físicas, carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada. En tales casos, se requieren adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.

Al respecto, uno de los grupos de estudiantes que necesitan ser educados dentro de un contexto inclusivo son las personas con discapacidad visual, es decir, aquellas que presentan dificultad en la percepción visual, entendiendo esta última como “la viabilidad para interpretar lo que se ve; es decir, la habilidad para comprender y procesar toda la información a través del sentido de la vista” (Barraga, 1985, p. 18).

Es importante señalar que los y las estudiantes con discapacidad visual tienen necesidades educativas permanentes. Esto ha sido definido formal y legalmente en el decreto 170, de la siguiente manera:

Barreras para aprender y participar, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (MINEDUC, 2009, p. 2).

En esta definición, se encuentran los estudiantes con discapacidad visual, que se enfrentan a barreras de acceso a la información por el canal visual. Esto trae consigo potenciales dificultades en el aprendizaje, problemas de relación con su entorno, autopercepción y barreras de carácter emocional, entre otras. Estas dificultades se pueden profundizar según el tipo de educación que reciban y las herramientas que ofrezcan los establecimientos a los que asistan.

Es por ello que se presenta un diseño de programa¹ para proporcionar herramientas emocionales a los estudiantes con discapacidad visual cuando deban transitar desde una escuela especial hacia una escuela regular. Una innovación al respecto es necesaria pues se trata de un proceso obligatorio para poder avanzar desde la enseñanza básica a la enseñanza media.

Este programa busca ser un apoyo en la asignatura curricular de Orientación, en la cual las y los docentes se guían por objetivos de esta asignatura en 8° Básico, tales como: “contribuir a la formación integral del estudiantado mediante la promoción del desarrollo personal, afectivo y social, fomentando la reflexión a partir de sus intereses, inquietudes y necesidades” (MINEDUC, 2023, p. 5). Considerando lo anterior, se podrá indagar respetando las bases curriculares y las necesidades emocionales y cognitivas que tiene este tipo particular de estudiantes en su proceso de transición escolar.

¹ En el contexto de este programa de Magister, la modalidad “diseño de programa” se diferencia de un programa implementado. Así, este trabajo de graduación no reporta una implementación, sino un diseño con potencial de implementación o en vistas a implementarse en el contexto descrito.

Así, el proyecto se inspira en un contexto escolar de carácter especialista en personas con discapacidad visual, ubicado en la Región Metropolitana. En este escrito, nos enfocaremos en personas con discapacidad visual, en específico las y los estudiantes que poseen ceguera o baja visión que se encuentran en una realidad educativa denominada escuela especial, es decir, diferente a las escuelas regulares.

Este documento está organizado en cuatro etapas. En la primera fase se encuentra la definición de la problemática, en la cual ubicamos la contextualización y diagnóstico del establecimiento, objetivos y resultados esperados, y justificación del proyecto. En la segunda fase se presentan los antecedentes teórico- conceptuales, en cuál encontraremos la posición teórica y la contribución a la innovación educativa. La tercera fase trata sobre la definición de plan de acción, que incluye: Coordinación entre profesional, participantes o grupos, definición del campo de acción con la comunidad, formulación de actividades, cronograma de actividades, recursos y presupuesto, operación e inversión. Finalmente, la cuarta fase contiene la sistematización reflexiva, es decir, la reflexión respecto al aprendizaje profesional, así como las proyecciones y limitaciones del proyecto.

5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En esta sección, es primordial conocer los aspectos en los que son afectadas las personas con discapacidad visual. Así, por ejemplo, el sitio web² Educación Chile señala que la visión puede estar afectada de diferentes formas, entendiendo que la ceguera total es la falta de capacidad visual y dependencia principalmente de otros sentidos para percibir el mundo que les rodea. La baja visión, implica tener una visión limitada que no se puede corregir completamente con lentes o dispositivos ópticos convencionales.

² Sitio web educación chile https://www.educacionchile.cl/estudiantes-con-discapacidad-visual-como-atender-sus-necesidades-educativas/?gclid=Cj0KCQjw0IGnBhDUARIsAMwFDLnFkGMcFzowmqwHOaiZSBjXS8xx9CJgMEPGjr_NkrbVM6EtZ9XXH_waAhFKEALw_wc

En consecuencia, con lo anterior, se presentará un panorama general, tanto a nivel global, sudamericano y nacional, en cuanto a temas de inclusión, con el fin de conocer el contexto en el cual se sitúa el establecimiento sujeto de este proyecto.

Posterior a ello, según la información recopilada en el contexto, se realizará el diagnóstico en el que se identifican las problemáticas que conlleva el proceso de transición escolar, desde una escuela especial especialista en discapacidad visual hacia una escuela regular. En consecuencia, se describe el funcionamiento de esta institución, para conocer sus objetivos, valores, misión, visión y planteamiento educativo en el que se insertan las y los estudiantes con ceguera o baja visión.

5.1 Contextualización – diagnóstico

A nivel global, existen varias entidades dedicadas a la búsqueda de la inclusión de las personas con discapacidad visual. Cada uno de ellos, con el objetivo de apoyar las diferentes áreas en las que son afectados. Por esa razón, a lo largo del tiempo han proporcionado educación, rehabilitación y herramientas funcionales para que los ciudadanos con discapacidad visual lleven una vida autónoma. Una de las organizaciones más importantes internacionalmente es la Unión Mundial de Ciegos (UMC) en el 2023 define sus objetivos en su página web³. Los cuales trata de hablar a los gobiernos y a los organismos internacionales sobre los temas relacionados con la ceguera y la deficiencia visual. Esta misión consiste en que las personas ciegas o con problemas de visión puedan participar plenamente.

Con el mismo propósito, distintas organizaciones se han centrado en la integración de las personas con deficiencias visuales. Una de las más reconocidas es la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), en su página web⁴ se indica la “Realización de programas de integración laboral, formación y empleo para personas con discapacidad,

³ Página web de “UMC” <https://worldblindunion.org/es/about/>

⁴ Página web de “ONCE” <https://www.once.es/fundacion-once>

así como promover la accesibilidad global, favoreciendo la creación de entornos, productos y servicios para todos” (2017).

Como en el mundo, en América del Sur la inclusión de las personas con discapacidad visual se considera de suma importancia. Pretenden derribar los obstáculos que existen en la sociedad en todos los aspectos. Para ello, se presentarán ejemplos de organizaciones que se encuentran funcionando en Sudamérica, una de ellas es: La Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC, s.f.), organización que representa a las personas ciegas y deficientes visuales de Latinoamérica que:

Actúa en la promoción y la defensa de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos con discapacidad visual; impulsa su participación y su incidencia política para acceder a los espacios de toma de decisiones, y emprende acciones para alcanzar una real y efectiva inclusión social.

En cuanto al ámbito educativo de las y los estudiantes con discapacidad visual, existe el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) (1952) en su página web⁵, indica uno de sus objetivos como consejo:

La mejora continua de los recursos humanos y materiales, con el propósito de promover el mayor acceso a una inclusión plena, en igualdad de oportunidades. La cual trabaja por la accesibilidad a la educación, habilitación y rehabilitación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, sordo ceguera y discapacidad múltiple, con el fin de garantizar su derecho a la inclusión plena.

Con el conocimiento de instituciones u organizaciones que tengan como objetivo la plena inclusión de las personas con discapacidad de todo el mundo y Sudamérica. Es esencial tener en cuenta la realidad de Chile, y en particular de la Región Metropolitana, con respecto a la inclusión de las personas con discapacidad visual. En Chile, en torno a lo indicado por la UNESCO (2003), la inclusión tiene como pilar fundamental “responder a la diversidad de las necesidades de todos las y los estudiantes, involucrando cambios,

⁵ Página web “ICEVI” <https://icevilatinoamerica.org/>

modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, para fomentar la mayor participación en el aprendizaje” (p.7)

Cabe destacar que, en el contexto escolar nacional, independientemente de su modalidad educativa, trabajan en torno a las necesidades y barreras de los alumnos. Mediante esta ley se establece una salvaguarda para que todos puedan tener acceso a una educación que permita la inclusión en todos los aspectos. Puesto que existe la ley de inclusión, existe el Decreto 83, el cual “aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica” (MINEDUC, 2015, p.3).

En consecuencia, los estudiantes con discapacidad visual están amparados por la ley y los decretos mencionados anteriormente. Sin embargo, existen escuelas especializadas en las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que tienen los estudiantes, las cuales tienen diferencias perceptibles a una escuela regular, pese a que son regidas por el mismo currículum educativo. En el próximo apartado se conocerán ambas definiciones para conocer las diferencias entre ambas modalidades educativas.

Educación regular, según la Ley 20.370 en el artículo 22:

Educación parvularia, básica, media y superior, modalidades educativas que atienden a necesidades específicas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Constituyen modalidades la educación especial o diferencial y la educación de adultos. (MINEDUC, 2009, p.7)

Educación especial:

Enfocadas en estudiantes que presentan discapacidad, a esto nos referimos a las escuelas especiales: están dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad y que precisen de “apoyos permanentes en el área de la comunicación, en su funcionamiento adaptativo, autonomía, adecuaciones curriculares de acceso a los objetivos de aprendizaje según sean las características y necesidades del estudiante” (Sarrionandia, 2008, p. 9).

Las definiciones indicadas revelan que existe una gran diferencia entre la modalidad de una escuela especial y una escuela ordinaria. Además de considerar que en Chile los establecimientos regulares se hallan una gran cantidad de estudiantes por aula, 42 en su máximo, a diferencia de las escuelas especiales donde existe un máximo de entre 15 y 8 estudiantes por sala.

En una escuela especial se obtiene la enseñanza y atención requerida en su mayoría por especialistas en Educación Diferencial, terapeutas, fonoaudiólogos y un equipo interdisciplinario que trabaja junto a él. Planteando un enfoque que guía el proceso propio de cada individuo, según sus características y necesidades individuales.

Por el contrario, a una escuela regular con una gran cantidad de estudiantes por aula en la que los directivos, docentes y técnicos se ocupan de un grupo mayor de estudiantes, por lo tanto, un estudiante con discapacidad obtendrá atención especializada en bloques compartidos.

Reconociendo estas diferencias que existen, las familias, tutores y apoderados optan por la enseñanza en una escuela especial. Puesto que cuentan con enfoques y estrategias específicamente destinadas a generar herramientas y estrategias para estudiantes con discapacidad visual.

Conociendo algunas de las características de las escuelas especializadas en personas con discapacidad visual, es importante destacar que en la Región Metropolitana hay escuelas centradas en esta población, ubicadas en distintos municipios. Estas escuelas se especializan en la enseñanza de estudiantes con ceguera, baja visión y discapacidad múltiple, utilizando diversas estrategias y metodologías de enseñanza tal como: la lectoescritura Braille, textos adaptados en macro tipo, tiflotecnología y la adaptación del currículum nacional guiado a la necesidad educativa de cada estudiante.

Aunque esas escuelas cuentan con atención especializada en casi todos los niveles de enseñanza, no brindan educación secundaria para estudiantes ciegos o de baja visión. En reemplazo de ello, algunas instituciones ofrecen talleres laborales, como

es el caso del colegio Hellen Keller⁶, donde las y los estudiantes no ingresan a enseñanza media, pero se preparan en una formación para la vida y el trabajo en el taller de transición para la vida Adulta.

En consecuencia, existe una problemática que enfrentan las y los estudiantes al momento de culminar la enseñanza básica, esto es, que las escuelas mencionadas no permiten proseguir estudios de enseñanza media. Esto significa que las opciones se limitan a asistir a un establecimiento que tiene un programa de integración o continuar en un taller laboral. Por lo que estas barreras desencadenarán un conflicto, ya que el estudiante comenzará a progresar educativa y cronológicamente, viéndose en la necesidad de circular a un aula regular para avanzar a la educación secundaria.

Este momento en la vida de las y los estudiantes se considera como proceso de transición, entendiéndolo como: “los cambios (biológicos o psicológicos) que afectan el curso de la vida de un sujeto, los que pueden originarse en su desarrollo o en aspectos contextuales (cambios sociales o culturales)” (Gómez et al., 2021, p. 3). Por lo tanto, el problema radica en el proceso de transición obligatoria a la enseñanza secundaria, ya que el estudiante debe cursar la educación básica y media, para poder cumplir los 12 años de obligatoriedad de la educación en Chile.

Entendiendo las problemáticas, la transición de la educación primaria a la secundaria es una de las fases de transición más críticas. Ya que las y los estudiantes se encuentran en la etapa de la adolescencia, donde se viven cambios físicos y psicológicos profundos.

En el caso de las y los estudiantes con discapacidad visual, en general, perciben acciones negativas frente a su discapacidad, indicando que:

Destacan la percepción que tienen sobre un entorno que no cree en sus capacidades y, en consecuencia, exige menos que al resto de los estudiantes. También personas con baja visión expresan que hay acciones que les deja fuera de las actividades académicas a causa de su discapacidad (Hidalgo, 2016, p. 77).

⁶ Página web “ICEVI” <https://icevilatinoamerica.org/>

Algunos estudiantes indican que “Algunos docentes les complica tener en sus aulas personas con discapacidad, se convierten en un problema, generando una relación distante con ellos” (Hidalgo, 2016, p. 75). Ante estas inquietudes y percepciones, el proceso de transición provoca distintas sensaciones y emociones en las y los estudiantes, por ejemplo: angustia, ansiedad, curiosidad, pasividad, miedo y otros. Esto por la sensación de descubrir y encontrar las diferencias que existen entre escuelas.

Ante esta incertidumbre o no sentirse adaptado, algunos estudiantes han desertado de la educación regular, por ser protagonista de un foco *bullying*. Según se indica UNICEF en el informe estado de la infancia 2013, se estima que: “Los niños y niñas con discapacidad tienen de 3 a 4 veces más probabilidades de sufrir violencia física y sexual, así como desatención, siendo especialmente vulnerables a los malos tratos y con graves consecuencias para el desarrollo de su vida” (p. 41).

Debido a lo anterior, es que una gran cantidad no logra adaptarse a las aulas regulares, ya sea por motivos emocionales, sociales, personales o provocados por la inmensa diferencia que se hace ver. Ya sea por la falta de experiencia de docentes sin especialidad u otros factores que comprometen acciones poco inclusivas de parte de los establecimientos regulares.

Por lo tanto, es relevante buscar las causas y efectos emocionales que hay en la transición de los estudiantes en una escuela de ciegos, mediante un diagnóstico institucional profundo, se podrán divisar los factores, causas y recursos con los que cuenta el establecimiento para abarcar la transición escolar, y como es incluido en el currículum nacional.

Dado el contexto, se dará a conocer el diagnóstico de la institución, más específicamente el funcionamiento interno de ésta. Se conocerá cuáles son sus principales características, cómo se percibe por los diversos actores del establecimiento el proceso de transición escolar. La información fue recabada bajo entrevistas y se utilizó el diagrama de Ishikawa⁷. Del cual se sintetizaron opiniones, comentarios y percepciones

⁷ Este tipo de diagrama consiste en una herramienta que nos permite analizar un problema desde diferentes ángulos, lo que facilita el encontrar las posibles causas que contribuyen a que un efecto (problema) ocurra.

respecto al proceso de transición que vivirán las y los estudiantes al transitar de una escuela especial hacia un aula regular.

En relación con el proyecto, está basado en una escuela especial dirigida a estudiantes con discapacidad visual parcial o completa. El establecimiento está ubicado en la región metropolitana, es de carácter particular subvencionado gratuito. Cubre desde la enseñanza parvularia hasta la enseñanza básica, contando con una matrícula de 72 estudiantes actualmente, siendo en su mayoría un curso por nivel, de ocho estudiantes como máximo por sala.

El establecimiento se encarga de las adecuaciones curriculares de acceso o a los objetivos de aprendizaje según las características y necesidades de los estudiantes frente al currículum nacional. Para ello, cuenta con educadores especializados en el área de discapacidad visual, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga y asistentes de la educación.

Al ser una escuela especial, la institución se encarga por entregar una educación individualizada en busca de la inclusión, es, por tanto, que su visión es:

Entregar una educación innovadora e inclusiva, fundamentada predominantemente en los principios del Enfoque Ecológico Funcional, para que estudiantes en situación de Discapacidad Visual, alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad (Colegio de Ciegos, 2021, p. 3).

Para completar esta visión y enfoque, la cual orienta al aprendizaje del estudiante según sus tiempos y procesos. Y para lograr cumplir con las bases curriculares, su misión es:

Entregar una educación integral de acuerdo a los lineamientos de las Bases Curriculares de educación parvularia y básica, desde un enfoque predominantemente ecológico, funcional, atendiendo a las diversas necesidades de los estudiantes con baja visión y ceguera, en los ámbitos académicos, afectivos, éticos, sociales y biológicos con un equipo multidisciplinario y especializado para alcanzar el máximo potencial de cada estudiante (Colegio de Ciegos, 2021, p. 3).

Para llevar a cabo la misión y visión el establecimiento, este tiene cuatro sellos educativos, comenzando por la formación integral, en la que el establecimiento busca reconocer al estudiante de forma individual, el cual tenga un desarrollo integral: “A través de la participación ciudadana, el conocimiento de las ciencias, el desarrollo de la afectividad, sexualidad, las artes, la actividad física, la tecnología, el cuidado del medio ambiente y las prácticas de vida saludable” (Colegio de Ciegos, 2021, p. 4).

En el proceso de transición, los estudiantes deberán adquirir el desarrollo integral en todas las áreas educativas que imparta el establecimiento. Es por ello que el sello de la autonomía personal, busca que las y los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para desenvolverse en su entorno. Esto se considera como:

Alfabetización, tecnológica, orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria, sistemas de lectoescritura personalizados y utilización de recursos didácticos especializados, dentro de un entorno estético, donde la limpieza y el orden de los espacios transmite un encuadre que facilita el contexto escolar (Colegio de Ciegos, 2021, p. 4).

Paralelamente, está el sello el que se enfoca en la promoción de una sana convivencia, la cual se sostiene en formar estudiantes reflexivos y críticos, demostrando que su espacio educativo se basa en: “Relaciones de respeto, en valorar la diversidad, fomentando el diálogo y la solidaridad entre todos los participantes, poniendo en práctica la empatía, equidad, igualdad y tolerancia” (Colegio de Ciegos, 2021, p. 5).

Las y los estudiantes deben fomentar estas prácticas para poder alcanzar ser una comunidad inclusiva, en la cual se respeten todas las diversidades, más aún entre estudiantes. En consecuencia, un actor importante en ello es la familia. Por lo que su cuarto sello va guiado a la promoción de la vinculación e integración de la familia en el proceso educativo, el cual sostiene:

Fomentar, mantener y entregar, durante todo el ciclo educativo, un apoyo integral a las familias, con un equipo transdisciplinario que está atento a sus necesidades, de diversa índole, entregando acceso a apoyos sociales en diferentes ámbitos y orientación en habilidades parentales de estudiantes con necesidades educativas

permanentes, todo esto encuadrado en el enfoque de derechos (Colegio de Ciegos, 2021, p. 5).

Por consiguiente, estas orientaciones guiarán el proceso próximo de transición para que todos los valores y sellos inculcados por el establecimiento se puedan reflejar en todo el proceso vital de las y los estudiantes con el apoyo de la familia. Por lo tanto, es necesario conocer su organización institucional, la cual está encabezada por la dirección del colegio y formada por el equipo directivo. En el cual se encuentra la jefa de unidad técnico pedagógica, a cargo de la coordinación de inclusión. En otra sección bajo la dirección de la escuela se encuentra convivencia escolar, área psicosocial y administración, en la cual todos son parte del equipo directivo.

En referencia a la organización interna, hay que conocer las características socioculturales de las familias del alumnado. Las cuales en su mayoría provienen de distintos lugares de la Región Metropolitana, asistiendo de comunas lejanas, como cercanas al establecimiento. Según el colegio de ciegos "la mayoría de las familias forman parte de una población vulnerable del país económicamente, las cuales son apoyadas y guiadas a programas gubernamentales, según corresponda en cada caso" (Colegio de Ciegos, 2021, p. 5).

Con relación a la cultura institucional, según indica una docente, tienen una característica de:

Respeto entre docentes y hacia las y los estudiantes, mostrando una calidez hacia ellas y ellos. No enfocándose solo en el proceso educativo curricular, sino que dan apoyo emocional, contención y de educación hacia los valores de respeto y empatía hacia su entorno (E3, Profesora de artes).

Como se mencionó anteriormente se utilizó el diagrama de *Ishikawa* del cual se extrajeron cuatro categorías que influyen en el proceso de transición. Estas son la actitud, convivencia entre pares, emociones y herramientas curriculares.

Estas son primordiales en cuanto al enfrentar el proceso de transición, se menciona que las y los estudiantes presentar desmotivación en cuanto al proceso educativo (E1, Profesora de Matemáticas). Indica que "no presentan ganas y energías para participar en el proceso educativo, esto ya sea por la falta de interés en las

actividades, con las cuales no encuentran un vínculo". Se indica que, por factores externos correspondientes a su situación familiar, toda esta agrupación de factores causa que el estudiante presente desmotivación por el proceso de enseñanza aprendizaje (E2, Profesora Jefe 8°B, profesora de Historia).

La docente de matemáticas también indica que: "En cuanto a la causa emocional, los estudiantes presentan tres destacadas emociones: miedo, ansiedad" (E1, Profesora de Matemáticas). Otra de las preocupaciones que expresan los estudiantes son: "Sufrir de *bullying* porque ven menos, entonces ahí hay que intentar calmarlos y decirles que el *bullying* no apunta solo a eso, sí que padecen una actitud por falta de respeto, por ignorancia, comentarios así" (E2, Profesora Jefe 8b, Profesora de Historia).

La inquietud, que se entrelazan y causan angustia frente al proceso de transición. Al desconocer a lo que se enfrentarán, el cambio de contexto y sus dudas frente al apoyo educativo que tendrán, hace que presenten malestar frente a ello. Insertado en contextos en los cuales se desconoce la discapacidad visual.

En cuanto a la convivencia entre pares es una causa que es importante considerar, ya que las y los estudiantes "muestran cierta pasividad a la interacción. No presentan interés por interactuar con su entorno, están acostumbrados a que se les ofrezca algo y ellos responden a esa interacción" (E3, profesora de Artes). Lo cual se percibe como una dificultad, ya que en un entorno en el cual no se ha convivido con personas con discapacidad visual.

En cuanto a la última categoría son las herramientas curriculares para el proceso de transición de las cuales carecen actualmente en el establecimiento. La docente jefe menciona que:

Existe un vacío de información y orientación respecto al proceso de transición de los estudiantes, la falta de información y experiencias previas, desencadena en las emociones angustiantes que tienen los estudiantes, y la incertidumbre educativa al respecto (E2, Profesora Jefe 8° B, Profesora de Historia).

5.2 Definición de la problemática

La problemática de este proyecto se ubica en el universo de significado que encierra la palabra inclusión. Al respecto, en el territorio nacional existen leyes y decretos que buscan la inclusión de todos los estudiantes en el territorio nacional, sin importar su condición física, económica, social, etc. Para ello, nos situaremos en el contexto en el cual la definición de inclusión ha tenido modificaciones y diferentes enfoques a lo largo de estos años. A pesar de estas variaciones, no se ha logrado una completa inclusión en los establecimientos, ya que se arrastran juicios, mitos e ideas que dificultan el avance hacia la inclusión.

Esto se ve reflejado en la necesidad de que existan aún las escuelas especiales. Ya que las aulas regulares en la práctica “no hay las condiciones idóneas para que todos los estudiantes puedan recibir una educación adecuada acorde a sus necesidades en la escuela ordinaria” (Darreche et al., 2021, p. 14).

En cuanto, a los mitos que se plantean es que las y los educadores o especialistas son los únicos que pueden trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales, Darreche et al., (2021) menciona que existe aún una diferenciación entre los “normales” y los “especiales” (p. 20).

A partir de lo mencionado anteriormente y en el rol que debe cumplir el docente intentando cubrir a los requerimientos de todo el alumnado, muchos suponen que la inclusión puede derivar en una nueva carga para el docente. Es cierto que en muchas ocasiones se delegan responsabilidades en el profesorado de educación especial, pero se debe tener en cuenta que la respuesta educativa para el alumnado de una clase es responsabilidad de la o el docente de la misma.

Según estudios, se declara que los docentes de educación secundaria y preescolar tienen prácticas menos inclusivas que los de educación diferencial y educación general básica. Puesto que estos últimos

Tienden a enfocar su trabajo en estudiantes con edades tempranas que requieren de por sí ajustes metodológicos para el aprendizaje debido a razones evolutivas. Por otro lado, los docentes de Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en

Educación Media y sin formación pedagógica se desempeñan en niveles educativos que, en Chile, suelen tener una menor incorporación de estudiantes con necesidades educativas; y, por otra parte, es posible que no reconozcan aún como una razón de ajuste de la metodología de enseñanza aquellas necesidades educativas asociadas a la diversidad étnica, sociocultural y las características individuales del estudiantado. (Espinoza et al., 2020, p. 5)

A pesar de dicha responsabilidad que recae en los docentes, no existen prácticas específicas que nos lleven a conocer la diversidad y necesidades de las y los estudiantes que existen en el aula, más aún cuando se encuentran en situación de discapacidad.

En lo que respecta a estudiantes con discapacidad visual, por ley pueden ingresar a cualquier institución de su elección. Sin embargo, es una tarea muy compleja para apoderados, familias, tutores y estudiantes, elegir un establecimiento que cuente con los conocimientos, habilidades y disposición para la educación de estos alumnos. Por este motivo, los tutores y estudiantes optan por la educación en escuelas especiales. Las cuales están dirigidas a ofrecer una educación especializada a las y los estudiantes. En ese sentido, las escuelas especiales tienen notorias diferencias respecto a una escuela regular. Una de ellas y en la cual se desarrolla este proyecto es que no existe una continuidad de educación media en las escuelas especiales, por lo que las y los estudiantes se verán obligados a transitar desde educación básica a enseñanza media.

Esto implica un cambio radical, educativo y emocional que sufren los estudiantes con discapacidad visual en muchos aspectos, tales como: la cantidad de estudiantes, los especialistas, los diferentes enfoques educativos, entre otras diferencias. Las y los estudiantes son conscientes de los cambios, y reconocen tener miedo, angustia y desinterés en esta transición educativa.

Es por ello que la problemática está enfocada en la falta de herramientas emocionales que tienen los estudiantes con discapacidad visual en la etapa de transición, y en la cual no hay ningún proceso curricular que les apoye en esta etapa de transición. A pesar de que existe la asignatura de orientación en el curriculum nacional, la cual se centra en la formación integral de las y los estudiantes a través del “desarrollo personal, afectivo y social, fomentando la reflexión a partir de sus intereses, inquietudes y

necesidades, tanto como de las condiciones, situaciones y experiencias que les planteen interrogantes y desafíos en términos de su bienestar y desarrollo biopsicosocial” (MINEDUC, 2023, p. 1).

Pese a estas orientaciones que podrían ser utilizadas para apoyar a los estudiantes en la etapa de transición. No hay estudios, pruebas o programas que nos conduzcan a apoyar a los estudiantes en el proceso de transición.

Las consecuencias de no tener un aula inclusiva tienen graves consecuencias en el aprendizaje de las y los estudiantes. Dentro de las conductas que presentan dentro de la escuela:

Evitan estar ahí, se retraen, no saben qué es lo oportuno o lo que deben hacer en cada caso y quiere irse. En cambio, sin miedo, el niño o la niña está tranquilo/a en la situación en la que se encuentra y se va deslizándose en ella según el entendimiento que va surgiendo en una interacción acogedora y no amenazante (Maturana, 2021, p. 42).

Por consiguiente, la problemática en cuanto a las emociones que padecen los estudiantes hace que no sean positivas, y más aún cuando sus miedos se acercan a una realidad a la cual les toque enfrentarse. La importancia de las emociones, según Maturana (2021):

Son fundamentales porque determinan el espacio en el cual uno hace lo que hace. Es distinto razonar o reflexionar desde la ternura o desde el miedo, la confianza o el abandono, porque la emoción que nos guía determinará cómo actuamos y distintas emociones nos conducirán por cursos de vida distintos (p. 40).

Es por ello que, se necesita alcanzar una escuela inclusiva que aspire a respetar y responder a la diversidad del alumnado con discapacidad para alcanzar una escuela inclusiva que “aspire a respetar y responder a la diversidad de alumnado y profesorado al entender que el aprendizaje es un proceso social que implica una relación mutua” (Leire et al., 2021, p. 13).

5.3 Objetivos y resultados esperados

En vista de los problemas mencionados anteriormente, se ha decidido proponer los siguientes objetivos. Los cuales están centrados en la generación de diversos apoyos emocionales a favor del bienestar emocional de las y los estudiantes con discapacidad visual. En lo que respecta a su transición educativa entre las escuelas especiales y las escuelas ordinarias, generando así espacios de inclusión y organización entre las instituciones.

Objetivo general

Diseñar una propuesta de acompañamiento para la transición escolar en la asignatura de Orientación que atienda las necesidades emocionales y cognitivas de las y los estudiantes con discapacidad visual que deben transitar desde octavo básico de educación especial hacia la enseñanza media en un sistema de educación regular.

Objetivos específicos	Resultados esperados
1. Conocer las necesidades emocionales y cognitivas que expresan las y los estudiantes con discapacidad visual.	<ul style="list-style-type: none">• Que las y los estudiantes con discapacidad visual de una escuela especial expresen sus necesidades emocionales y cognitivas, así como sus creencias y temores respecto al proceso de transición a la educación regular.• Que el colegio de ciegos recopile de información respecto a necesidades emocionales y cognitivas de las y los estudiantes con discapacidad visual por medio de encuestas cualitativas.
2. Crear espacios de reflexión y diálogo en la asignatura de Orientación, considerando las necesidades emocionales y cognitivas expresadas por las y los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Que los docentes detecten las dinámicas del contexto de escuelas regulares mediante visitas 2 veces al mes a dichos establecimiento, participando de instancias grupales en conjunto a otros estudiantes.• Las y los estudiantes refuerzan a través de un escrito, las habilidades y actitudes personales trabajadas en la asignatura de Orientación en las unidades de crecimiento personal y relaciones interpersonales.

<p>3. Generar instancias bidireccionales de acercamiento y diálogo entre estudiantes con discapacidad visual de 8° básico de escuelas de educación especial y estudiantes de educación media de la educación regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las y los estudiantes comunican a través de una encuesta las nuevas percepciones de sensaciones de los estudiantes luego de conocer otros contextos educativos. • El colegio de ciegos establece nexos con escuelas de educación regular, para que los estudiantes puedan conocer las experiencias de forma vivencial en otros establecimientos de educación regular. • El colegio de ciegos en conjunto con escuelas regulares determina visitas programadas una vez al mes para evaluar el vínculo educativo con futuras escuelas de las y los estudiantes.
---	---

5.4 Justificación del proyecto

El proyecto presentado surge de los problemas generados en la transición escolar de los estudiantes con discapacidad visual a la enseñanza media en un aula regular. En el que los estudiantes sufrirán una sucesión de modificaciones en distintos ámbitos, además de un cambio en el enfoque curricular (de la educación básica a la educación media). Estas diferencias de enfoque y estrategias educativas marcan divergencias en ambas modalidades escolares que no se han tenido en cuenta en el actual plan de estudios chileno.

Por lo tanto, este proyecto será un aporte para disminuir las desigualdades educativas de las y los estudiantes que más necesitan y que se encuentran con barreras sociales, estructurales en diversas áreas de su vida, tal como dice el Estudio Nacional de la Discapacidad n°15: “En Chile, mientras el 27,5% de la población se encuentra actualmente estudiando, en las personas con discapacidad solo el 8,5% se encuentra realizando esta actividad” (Zondek, et al., 2022, p. 43).

Esta realidad tiene por efecto un alto porcentaje de analfabetismo, estudios básicos o medios incompletos y, por ende, “un bajo porcentaje de personas con discapacidad que llegan a la educación superior o a alternativas laborales calificadas” (Zondek, et al., 2022, p. 43). Por ello, se justifica y es necesario diseñar un programa de transición escolar para hacerlo visible a las comunidades escolares.

Es importante reconocer que hay más de una barrera para elegir un futuro establecimiento para que las y los estudiantes con discapacidad visual continúen sus estudios de enseñanza media. Ya que, la mayoría de los establecimientos escolares no está preparado para brindarles una educación inclusiva. Esto por; su infraestructura, falta de especialistas profesionales, docentes sin conocimiento de estrategias o metodologías utilizadas en personas con discapacidad.

Además, existen otras dificultades para acceder a la educación media. Como la cercanía geográfica, la compatibilidad con la situación económica de las y los apoderados, y, por último y más significativo para ellos, es la elección de una institución en la que los estudiantes puedan participar de un programa de integración.

El segundo dependerá de si hay lugares para que los estudiantes se unan al programa. Para que esto suceda, tiene que haber una solicitud previa a la institución. Eso dependerá de las necesidades educativas permanentes o del apoyo de un educador diferencial.

A pesar de que existe una regulación de la admisión, lo cual significa que el estudiante no puede ser negado la inscripción en las instituciones. Esto puede variar en el caso de que no existan cupos en el establecimiento, se debe realizar una solicitud excepcional para el ingreso de la o el estudiante, lo cual queda a decisión de ser aceptada o rechazada según se decida a nivel regional.

Toda dificultad que presenta el proceso de transición, afecta al estudiante en su proceso cognitivo y emocionalmente, ya que según Maturana (2021) “Aprendemos en la convivencia, transformándonos juntos en nuestras coordinaciones de sentires, haceres y emociones” (p. 38).

Es decir, que, con todas las barreras mencionadas anteriormente, es esencial que se evite una futura deserción escolar, baja autoestima o bajo interés en el ámbito pedagógico por parte de las y los estudiantes con DV. Por lo que, es fundamental que se diseñe un programa en la asignatura de orientación, ya que sus bases curriculares, son compatibles para trabajar con las necesidades emocionales y cognitivas que presentan las y los estudiantes, señaladas como:

Contribuir a la formación integral del estudiantado mediante la promoción del desarrollo personal, afectivo y social, fomentando la reflexión a partir de sus intereses, inquietudes y necesidades, tanto como de las condiciones, situaciones y experiencias que les planteen interrogantes y desafíos en términos de su bienestar y desarrollo biopsicosocial (MINEDUC, 2023, p. 4).

Por esta razón, a través de este proyecto, que será elaborado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Y dicha institución tiene una visión socio crítica, la cual tiene como fin:

La emancipación de sujetos, la toma de conciencia, ello a través de un tipo de formación vinculada con las necesidades sociales nacionales, con la transformación social en pos de un sistema democrático, en el que la reflexión en y para la acción resulta medulares (Martínez, 2020).

Por lo tanto, este enfoque sociocrítico, será la piedra angular para que este proyecto se lleve a cabo y se realicen los cambios necesarios para la inclusión de las personas con discapacidad visual en todo contexto educacional en el que se encuentre.

6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUALES

En esta sección se abordan algunos conceptos claves en los que se basa este proyecto, en el sentido de un marco teórico de referencia para sustentar el diseño del mismo. Estos antecedentes teóricos se relacionan con las dimensiones cognitiva y emocional, pues son el foco del acompañamiento que se espera diseñar para atender las necesidades de las y los estudiantes con discapacidad visual que transitarán desde educación básica (especial) a secundaria (regular). Asimismo, se revisará teoría pertinente a la asignatura de Orientación, contexto en el cual se propone el diseño.

6.1 Posición teórica conceptual

Desde el marco curricular actual, así como por las barreras del entorno, no se ha podido cumplir con una inclusión efectiva de las y los estudiantes con discapacidad visual (Alarcón, 2016, p. 159). Ya que aún existen escuelas especiales dirigidas a ellos. Esto quiere decir que el sistema regular de educación no ha logrado entregar los soportes educativos, así como profesionales especializados para que el proceso de transición no sea un gatillante de problemáticas emocionales y de aprendizaje.

En este contexto, los tutores o las familias eligen una educación especializada en el nivel primario, lo cual tiene como consecuencia que las y los alumnos no conozcan otros contextos educativos. Por lo tanto, para el diseño de un programa de transición escolar debemos construir desde una posición teórica que nos sustente en tal sentido. Los conceptos a destacar son: discapacidad visual en el contexto de escuela especial; necesidades emocionales de estudiantes ciegos y baja visión; transición escolar y escuela regular; curriculum escolar chileno e inclusión; y orientación como contenido curricular.

6.1.1 Discapacidad visual en el contexto de escuela especial

Es fundamental tener en cuenta el concepto de discapacidad visual, el cual se refiere a la pérdida de la visión. Puede ser causada por enfermedades, traumas oculares o ceguera congénita. Debido a esto, la discapacidad visual puede presentarse en cualquier edad de las personas. Según MINEDUC (2016) se define como “la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona” (p.6).

Por otra parte, existen investigaciones que señalan que la presencia de la dificultad visual en adolescente, el cual “puede frustrar su deseo de independencia y autonomía” (ONCE, 2015, p. 49). Además de dificultar la participación en actividades propias de su edad que, lo que, a su vez, puede interferir en el desarrollo de su inclusión social. “Todo

ello hace que prevalezcan emociones displacenteras, autoestima negativa y que eviten situaciones que conducen al fracaso, omitiendo así las necesidades de independencia y autonomía que caracterizan esta etapa evolutiva" (MINEDUC, 2016, p. 6).

Como se mencionó anteriormente, la etapa evolutiva en conjunto con la discapacidad visual genera estados emocionales relacionados con el malestar, aportan a estas emociones "la ausencia de señales auditivas que reemplacen la información visual, escasa literatura en Braille o audio en las bibliotecas públicas, la ausencia de sistemas de escritura alternativos" (MINEDUC, 2016, p. 7). Sin descuidar los estereotipos y la invisibilidad que la sociedad tiene en relación con las personas con discapacidad visual. Esto puede reflejarse en el tipo de lenguaje utilizado por las personas para dirigirse a una persona con discapacidad. (SENADIS, 2015), indica que:

Tanto en la vida diaria, en los medios de comunicación, incluso en el humor y los proverbios, existe la utilización de palabras que denotan desconocimiento de la realidad de la discapacidad visual, lo que deriva en referencias ofensivas o peyorativas. Estos conceptos, palabras e ideas siguen alimentando creencias equivocadas o estereotipos que sesgan la mirada sobre la discapacidad (p. 5).

Como se indican en el párrafo anterior, las barreras que presentan las personas con discapacidad visual, no son causadas únicamente por su patología visual o únicamente de las características física o biológica de la persona. Si no que se trata más bien de una condición y barreras que se producen por el contexto ambiental y social desfavorable en el que viven.

Es por ello que existen escuelas especiales dirigidas a estudiantes con discapacidad. Nos referimos a instituciones que fueron creadas para brindarles apoyo en diversas áreas a las personas con discapacidad. Dentro de sus características, las escuelas especiales se sustentan de las siguientes teorías; Teoría del Desarrollo Psicosocial (Erikson), Teoría del Aprendizaje (Piaget), Teoría Sociocultural (Vygotsky), Teorías Conductistas (Skinner) y Teoría del aprendizaje social (Bandurria). Estos autores han evolucionado las concepciones respecto a la discapacidad en sí, y de los aprendizajes que pueden llegar a tener una persona con discapacidad.

Dentro de su historia, en un comienzo la educación especial tenía un enfoque médico, rehabilitador, el cual tenía la concepción de la discapacidad como una enfermedad, la cual se buscaba curar. Pero, con el tiempo estas concepciones fueron evolucionando hasta tener la visión actual, según la organización mundial de la salud (OMS)⁸, indica en su página web que “la discapacidad surge de la interacción entre el estado de salud o la deficiencia de una persona y la multitud de factores que influyen en su entorno”.

En este enfoque, se busca la adaptación del currículum nacional, a través de la entrega de herramientas de profesionales especialistas en discapacidad. Además de ampararse por la Ley de Inclusión N°20.845/15, la cual “establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión de personas con Discapacidad” N°20.422/10, Decreto Supremo N°170/09 y Decreto Exento N°83/15” (MINEDUC, 2015, p. 3). A pesar de tener el respaldo de la ley de inclusión los estudiantes con discapacidad que

Requieren apoyos permanentes e intensivos en el área de la comunicación, del funcionamiento adaptativo, de su autonomía e independencia personal, y adecuaciones curriculares de acceso o a los objetivos de aprendizaje según las características y necesidades de los estudiantes frente al currículum, para así asegurar su proceso educativo y de transición a la vida adulta (MINEDUC, 2023, p. 1).

Es por ello que, su enfoque principal se basa en garantizar la igualdad de oportunidades y un pleno desarrollo de los estudiantes. Adaptando las estrategias pedagógicas y los recursos a las necesidades individuales de cada estudiante.

En la mayoría de las escuelas especiales y en la cual se realizará este diseño, se trabaja bajo un enfoque centrado en el estudiante, en su mayoría utilizan el enfoque ecológico funcional centrado en este pensamiento de Bronfenbrenner como indica en el texto de Chávez (2021), el cual identifica el Modelo Ecológico en el que

Los rasgos de las personas se encuentran en relación al ambiente, lo que conlleva a la formación de los comportamientos. De los cuales existen cuatro sistemas

⁸ Página web de Organización panamericana de la salud <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>

ambientes como el microsistema, el ambiente directo del individuo como el del hogar; meso sistema, son las relaciones entre uno o más ambientes directos como su vecindad y su hogar; el exosistema, se refiere al contexto indirecto, pero afecta a las personas cercanas, como el centro laboral de los padres y el macrosistema, que es el total de los sistemas, haciendo referencia a la cultura, las leyes de la sociedad de manera global (p. 17).

Desde esta definición en la que se trabaja según el contexto e intereses del estudiante. Se busca que los aprendizajes sean funcionales en el entorno en el cual se desenvuelve. Además de valorar el potencial y los intereses individuales de cada estudiante, buscando desarrollar sus habilidades y fortalezas, con el fin de proporcionar oportunidades de aprendizaje significativas y adaptadas a sus necesidades e intereses personales.

Para llevar a cabo este enfoque, en el curriculum educativo, se realizan adaptaciones, como las planificaciones educativas individualizadas (PAI). En el cual se consideran las metas y objetivos individuales, así como las estrategias de apoyo específicas. Por lo que existe además un equipo multidisciplinario en las escuelas especiales, las cuales cuentan con docentes especialistas en educación especial, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, entre otros. Teniendo como misión colaborar en la planificación y ejecución de estrategias de apoyo de cada estudiante.

Con ello se considera la importancia de las adaptaciones curriculares para “poder brindar una educación acorde a la sociedad en la que vivimos y priorizar la diversidad educativa” (Peñañiel, 2017, p. 863). En las escuelas especiales se adaptan tanto contenidos, infraestructura, metodologías y material educativo, para asegurar que los estudiantes puedan acceder al currículo nacional.

A pesar del enfoque educativo que tienen las escuelas especiales, cabe destacar que esto depende de las necesidades y recursos disponibles en cada institución. Sin embargo, el objetivo común, según dicta la ley de inclusión, es garantizar una educación inclusiva, respetando la diversidad y promoviendo el desarrollo integral de cada

estudiante. Con respecto a este último punto, no debería haber escuelas especializadas para estudiantes con discapacidad o una gran diferencia con las escuelas regulares.

En contexto con lo anterior es esencial buscar y construir una sociedad inclusiva para las personas con discapacidad visual. Por lo tanto, en este proyecto se busca enfrentar las barreras que provoca el proceso de transición escolar hacia una escuela regular. Este proceso, con el fin de que los adolescentes puedan continuar con sus estudios y desarrollen las mismas habilidades, aprendizajes y actitudes que los otros estudiantes sin discapacidad. Es por ello que, es necesario conocer las consecuencias emocionales, causadas por su discapacidad visual y las barreras que existen en diferentes contextos.

6.1.2 Necesidades emocionales de estudiantes ciegos y baja visión

En la etapa de la adolescencia, las y los estudiantes con discapacidad visual muestran temor frente a los cambios que se presentan en esta edad. Según los resultados obtenidos de los profesores de escuelas regulares, señalan que los alumnos con discapacidad visual:

Juegan o deambulan solos, sin amigos. Este dato coincide con la opinión de los propios, que reconocen que sus compañeros no les dejan participar. Parece que la exclusión social podría ser un comportamiento significativamente diferenciador en esta población (Eguren et al., 2006, p. 31).

Ante esta declaración, se concluye en que las emociones se pueden ver representadas en diversos ámbitos, tanto el mental, físico, social y otros aspectos que involucran e influyen en nuestras actividades diarias. Por ello es fundamental conocer el rol que cumplen las emociones dentro del desarrollo de una persona, ya que "mediante ella se configura nuestra personalidad y manera de percibir y sensibilizarnos ante el mundo" (Valle, 1998, p.6). Otro factor en el cual intervienen las emociones, es el permitir que haya un vínculo entre personas, reconociendo las emociones en los otros y comportándose acorde a ellas.

Así mismo, nuestros estados afectivos regulan nuestras interacciones “sujetas a la influencia de ciertas reglas sociales que se han internalizado en nosotros y pueden inhibir o desarrollar algunas emociones más que otras” (Cereceda et al., 2010, p. 31).

Por lo tanto, las interacciones que construimos con un otro están ligadas a nuestras emociones, y un proceso de cambio, conlleva distintas emociones. Es por ello que las emociones cumplen un rol fundamental en el proceso de todo ser humano, más aún cuando las nuevas etapas de transición, específicamente cuando los estudiantes atraviesan la adolescencia, donde demuestran y expresan incertidumbre sobre un futuro. La falta de conocimiento respecto y el estado emocional del estudiante respecto a este proceso puede generar expectativas basadas en el desconocimiento o falsas creencias ante el nuevo proceso.

A través de esta inquietud, como se mencionó anteriormente, es imprescindible conocer las necesidades emocionales de cada estudiante y el cómo interfiere en su trayectoria educativa, para poder trabajar en sus requerimientos emocionales, para poder generar herramientas que guíen estos sentimientos de angustia, ansiedad e inquietud a una actitud positiva frente a la transición educativa.

Para identificar estas necesidades emocionales de los estudiantes, se debe considerar el contexto en cuál se sitúa, un estudiante que proviene de una escuela especial dirigida directamente a la discapacidad visual y lo que significa conllevar una dificultad visual, de lo cual también dependerá del grado de visión que presentan los estudiantes. Estudios han establecido una relación negativa entre el grado de discapacidad y el grado de bienestar psicológico de los individuos. Esto implica que, a mayor grado de discapacidad, menor es el grado de bienestar psicológico reportado (Santa Cruz et al., 2021, p.13). Por lo tanto, un estudiante de un aula regular sin necesidades educativas, no tendrá la misma experiencia en la transición escolar hacia la enseñanza media.

Por ello, es importante que exista un proceso de transición escolar para los estudiantes de la escuela de ciegos, considerando además que, según estudios, los adolescentes con discapacidad visual “sufren de una mayor prevalencia de problemas emocionales y conductuales ” (Santa Cruz et al., 2021, p.13).

Esto puede evidenciarse en que “los mismos reportan tener menos amigos y encuentros con personas de su edad, así como mayor sensación de soledad y dificultades para hacer amigos, presentando además una menor autoestima, y un peor desempeño escolar y habilidades sociales más descendidas” (Santa Cruz et al., 2021, p. 14).

A través de lo que provoca la transición educativa desde la enseñanza básica a media en los estudiantes con discapacidad visual es importante considerar las necesidades emocionales que poseen para afrontar este hecho. Comenzando por la definición de lo que consideramos emoción; “el cual es un estado experiencial cualitativo, mental y personal, que se manifiesta en actos (acciones, actitudes) y formas de pensar” (representaciones mentales, reflexiones) (Casassus, 2015, p. 162). Por lo tanto, es crucial trabajar en las herramientas emocionales de forma individual y grupal dentro del curso, reconociendo su contexto y en qué áreas afecta la discapacidad visual en el futuro proceso de transición.

6.1.3 Transición escolar y escuela regular

Los estudiantes atraviesan en sus trayectorias escolares por numerosas transiciones, en la cuales se pueden basar en los siguientes aportes teóricos, considerando las siguientes definiciones, según Gimeno (2000) señala que la transición “son ambivalentes para cada sujeto y tienen signos distintos para individuos diferentes” (p. 20). Esta definición va acorde a que cada individuo, pese a compartir las mismas experiencias educativas, no significa que su proceso de transición sea el mismo.

Otra definición para entender este proceso, el cual se señala como:

Una posibilidad y oportunidad para ampliar los contextos de participación de los sujetos y trascender sus entornos inmediatos, para crecer y aprender que se verá potenciada si dicha transición posee ciertas características y evita rupturas significativas (Monarca et al., 2012, p. 93).

Es por ello que el proceso de transición escolar se identifica como el cambio de un nivel educativo a otro, en este caso de enseñanza básica a media. Como se mencionó

anteriormente, se pueden dar diversas experiencias en este proceso. Es por ello que los alumnos pueden experimentar, facilitadores o condicionantes en el proceso de transición.

Por lo tanto, es relevante identificar los motivantes y condicionantes de dicho proceso. Un estimulante es la posibilidad de “ampliar los contextos de participación de los sujetos, como una oportunidad para trascender sus entornos inmediatos, para crecer y aprender” (Monarca et al., 2012, p. 90). Una oportunidad que se verá potenciada si dicha transición posee ciertas características y evita rupturas significativas donde el alumnado quede estancado. A lo cual se puede aspirar si es que existe un proceso gradual de transición acorde a la individualidad y expectativa respecto a este hecho por parte del estudiante.

Por el contrario, existen factores que pueden provocar diverso malestar o sensación de ansiedad que genera en los estudiantes el cambio de etapa educativa, uno de ellos se evidencia en la importancia que tienen las redes de amistad con los pares en el momento de la transición, desde la perspectiva de Gimeno (2000) las amistades adquieren un valor trascendental de apoyo a las inseguridades que definen esta etapa de desarrollo; “el grupo de semejantes forma un ámbito de referencia capital para el establecimiento de la identidad todavía titubeante” (p. 87). Dado que en algunas escuelas sólo se llega a la educación básica, como sucede en el caso de las escuelas especiales. Lo que obliga una separación de los vínculos pares a los cuales están acostumbrados y reconocen. Por lo que es de

Suma importancia para los adolescentes, durante el proceso de transición de la primaria a la secundaria; por tanto, la separación de sus compañeros y amigos de la escuela primaria les afecta para el establecimiento de nuevos lazos de amistad, primordialmente, porque no son preparados ni para la ruptura afectiva anterior, ni para las exigencias de las nuevas relaciones que están por iniciar (Castro et al., 2011, p. 196).

Por otro lado, y en relación con el rendimiento académico de los estudiantes en las diferentes asignaturas, “se encuentra ligado al tipo de vínculo o relación que establecen con sus profesores” (Barbosa et al., 2014, p. 8). Según indican Castro et al. (2011):

Demasiado a menudo los profesores y el académico se olvidan de que el aprender tiene un componente afectivo importante y los estudiantes tienen respuestas afectivas a los profesores, a los pares, al contexto, a todos los aspectos académicos de la vida de la escuela. Estas respuestas afectivas junto con sus expectativas, motivación y funcionamiento académico influyen en sus creencias (p. 1).

En este caso la dinámica escolar entre el contexto de escuela especial y escuela regular hace que el vínculo que generan los estudiantes con su entorno educativo, sea más individualizado y cercano. En el cual, se crean planes individuales por cada estudiante considerando sus características individuales. A diferencia de un aula regular en la que se pueden observar diferentes dinámicas, un estudiante con discapacidad puede o no recibir el apoyo de los docentes de asignatura.

Es por ello que la transición escolar involucra grandes cambios para los adolescentes y están en relación directa con las necesidades emocionales que provocan en los estudiantes. Basándose en el trabajo de Cassasus, Álvarez (2020) plantea que la "experiencia escolar determinará en forma importante el bienestar socioemocional de un niño y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de este" (p. 32).

En vista de ello, es importante reconocer que en el actual sistema chileno posee dos sistemas a los que acceden las y los estudiantes con discapacidad visual.

La educación especial, como se mencionó anteriormente, se concentró en los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en esta situación tendrá que emigrar a una escuela regular de forma "obligatoria", con el fin de completar el ciclo regular medio.

Esta última mencionada, a la cual asistirán las y los estudiantes, se refiere a una escuela según el artículo 2 de la ley 20.370 indica que será, "estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas" y en el artículo 7 de esta misma ley se busca que "la Agencia de Calidad de la Educación evaluará los logros de aprendizaje de los alumnos y el

desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos” (MINEDUC, 2009).

Como las escuelas especiales, las escuelas regulares y la ley de inclusión escolar, buscan que todas las escuelas regulares sean inclusivas. Lo cual bajo la ley debe efectuarse, sin embargo, no pareciera tener tantas posibilidades cuando un estudiante con discapacidad visual, cumple con la edad suficiente para transitar a la educación media. Según indica Rosas et al. (2021),

Durante los primeros años de escolarización, se pudo apreciar una serie de intervenciones educativas para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual. Sin embargo, las entrevistas en profundidad revelaron que los estudiantes con Discapacidad visual estaban estresados con la escuela, con problemas con sus compañeros videntes y con sentimientos de soledad. (p. 8)

A pesar de ello, en algunas escuelas, para fomentar la inclusión y apoyar a los estudiantes con necesidades educativas individuales, se adaptan evaluaciones y se utilizan diversas metodologías según lo requiera el estudiante. Por lo que poseen un:

Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) el cual es una estrategia inclusiva que permite poner a disposición el sistema escolar recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los establecimientos de educación regular y equiparar oportunidades de participación y progreso en su aprendizaje. (MINEDUC, 2013, p. 3)

Sin embargo, no es obligación contar con este programa de integración en las escuelas regulares, así que dependerá individualmente de cada establecimiento el proporcionar este apoyo en la educación de los estudiantes. Es por ello, que las y los estudiantes se verán enfrentados a cambios favorables o grandes desafíos, respecto al tipo de educación que reciba.

Aunque todas las escuelas están guiadas por el Plan de Estudios Nacional, no se ofrecen las mismas adaptaciones para los estudiantes. Es por ello que se considera esencial que el curriculum nacional chileno considere las necesidades educativas de toda la población, independiente sea el tipo de escuela al que ingrese la o el estudiante. Ya

que, todos y todas deben cumplir con los objetivos de aprendizaje dictados por el Ministerio de Educación.

6.1.4 Currículum escolar chileno e inclusión

Es importante conocer la importancia del currículum educativo, ya que es el marco de enseñanza, por el cual se rigen todas las escuelas a lo largo del territorio nacional. Es por ello que se define como:

Una herramienta fundamental con la que cuenta el sistema educativo, en el cual se convierte en un poderoso instrumento que posibilita ver la educación de una manera global e integral, incorporando la teoría y la práctica e imprimiendo un sello político, ideológico, axiológico y epistemológico, puesto que todo currículum refleja decisiones políticas determinadas, las cuales no son ni neutrales ni arbitrarias (Magendzo, 2008, p. 10).

Bajo esta concepción de currículum se puede inferir que es una guía en la cual se busca construir mediante la educación a una persona que tenga las bases en los sellos actuales, en el contexto con necesidades del ahora y del futuro. En un documento del gabinete ministerial del MINEDUC del 2023 llamado “Marco general de educación inclusiva” se pone énfasis en que por medio del Currículum educativo

Se promueva una educación inclusiva basada en un modelo social que plantea que las barreras para el aprendizaje y la participación emergen de la interacción de los sujetos con sus contextos, considerando que estos se forman mediante los contextos, las personas, políticas, instituciones y culturas, así como las condiciones sociales y económicas que afectan las vidas de los individuos (p. 12).

Por consiguiente, las bases curriculares se enfocan en el desarrollo integral de las personas en todas sus dimensiones, tomando en cuenta las siguientes: Espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. De este modo, podrán desarrollar

Su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al

desarrollo del país. Los objetivos de las Bases se enmarcan en los Objetivos Generales estipulados por la Ley General de Educación, tanto para el ámbito personal y social como para el ámbito del conocimiento y la cultura (MINEDUC, 2018, p. 377).

Es por ello que, sobre la base de una educación inclusiva, el curriculum debiese asegurar abarcar los aprendizajes, habilidades y actitudes, siendo flexible y orientado para que todos los estudiantes independientemente de su necesidad educativa. En este caso de un estudiante con discapacidad visual, logren alcanzar los objetivos propuestos en las bases curriculares de cada asignatura.

Por consecuencia, para trabajar directamente en las emociones y en las herramientas requeridas por los estudiantes de una escuela especial, es pertinente trabajar según la organización curricular de la asignatura de orientación. Que se centra directamente en tus metas de aprendizaje, actitudes y habilidades. En los aspectos del individuo, su contexto, y la forma en que el alumno puede reconocer todos estos aspectos psicoemocionales.

6.1.5 Orientación como contenido curricular

Orientación es una asignatura que tiene como propósito fundamental la formación integral de las y los estudiantes del territorio. Los documentos oficiales establecen que ella aporta a la formación

Mediante la promoción del desarrollo personal, afectivo y social, fomentando la reflexión a partir de sus intereses, inquietudes y necesidades, tanto como de las condiciones, situaciones y experiencias que les planteen interrogantes y desafíos en términos de su bienestar y desarrollo biopsicosocial (MINEDUC, 2021, p. 4).

Es por ello que, para generar herramientas emocionales para los estudiantes dentro de un contexto de escuela especial, los cuales deben emigrar a una escuela regular. Es necesario centrarnos en esta asignatura y sus objetivos, promoviendo que la o el estudiante se vincule consigo mismo, con otras personas y con su entorno social cotidiano, ya que como se mencionó anteriormente, los estudiantes que poseen

discapacidad visual, poseen una mayor tendencia a vivir en un contexto más de soledad y de poca interacción con otros.

La asignatura se basa en los siguientes principios:

El respeto por todo individuo y reconocimiento de su dignidad, con lo que se relevan principios básicos como “la equidad de género, inclusión y no discriminación, y así lograr este aprendizaje desde la perspectiva de sus experiencias de vida e incorporar los conceptos en la formación de su propio juicio (siendo este un referente para su actuar)” (MINEDUC, 2016, p. 8).

Por lo tanto, en el programa de transición se deben centrar en los objetivos de aprendizaje transversales respecto a las experiencias vivenciales de cada estudiante, fomentando la reflexión en distintos aspectos y en su futuro estudiantil y personal. Para ello, es importante establecer un tiempo curricular que contribuya a la formación y desarrollo integral de las y los estudiantes, mediante el análisis de sí mismos, su relación con los demás y el entorno. Esto involucra tanto “los intereses, inquietudes y necesidades que manifiesten, como las condiciones y situaciones que les planteen interrogantes y desafíos, en este caso acondicionados” (MINEDUC, 2013, p. 4) al proceso de transición escolar hacia una escuela regular.

Por lo tanto, utilizar las herramientas curriculares y considerar en la planificación del curso de 8° básico, la diversidad de intereses y distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, considerando las bases curriculares de orientación, las cuales están organizadas en cuatro ejes temáticos: Crecimiento personal, relaciones interpersonales, participación y pertenencia y trabajo escolar (MINEDUC, 2016). Todos enfocados en el individuo y en el desarrollo individual en pro de su bienestar actual y futuro. Lo cual se busca traspasar a través de la implementación de un programa de transición enfocado en las necesidades emocionales que poseen los estudiantes de 8° básico de una escuela especial de ciegos.

6.2 Contribución a la innovación educativa

La innovación educativa es un término que es entendido como el deseo que mueve al docente a intentar mejorar su práctica profesional, más allá de una técnica o una teoría y siempre acompañado de una finalidad educativa (Bonafé, 2008, p. 10). Afirmándose del concepto, el cambio y la motivación por mejorar las prácticas profesionales, con el fin de hacer el periodo educativo un momento de aprendizaje diario de los estudiantes en todos los aspectos que pueda desarrollarse. Considerando que es el lugar donde interactúan con otras personas, crean relaciones sociales de diversos aspectos y crean aprendizajes académicos.

Se plantea este proyecto con el fin de buscar la inclusión educativa a través de la entrega y generación de herramientas emocionales para las y los estudiantes con discapacidad visual de una escuela especial. En el momento de transición hacia una escuela regular, a través de un programa de apoyo en la transición escolar, el cual se aplicará y basará en la organización curricular de la asignatura de orientación. Se proyecta que esta contribución educativa se aplicará a raíz de la incertidumbre, sentimientos de inseguridad y desconocimiento que existe por parte de las y los estudiantes, familias y futuros colegios a los cuales asistirán las y los estudiantes.

Todo esto para no alcanzar una futura deserción escolar de los adolescentes. Por lo tanto, para poder cumplir con los principios de la escuela de ciegos, el cual considera “el desarrollo integral como vía para la participación social de los estudiantes como personas autónomas, el proyecto educativo se sustenta en una determinada comprensión del ser humano” (Escuela de ciegos, 2022, p. 1). Para así también fomentar la autonomía de los estudiantes, es necesario recurrir al conocimiento de los individuos, conocer sus fortalezas y desafíos para motivar a su aprendizaje. Considerando que la y el estudiante es parte de un sistema (familiar, comunitario, social, entre otros) con una organización y configuración específica que orienta sus intereses, valores, actitudes, creencias, expectativas, etc.

Es importante reconocer las redes con las que se vincula la y el estudiante, para así contar con el apoyo de estas redes para generar seguridad y un avance significativo

para trabajar en una futura transición en la cual todos y todas están enfocados en el bienestar integral de la y el estudiante.

Este proyecto está relacionado con la futura escuela. Realizar una transición beneficiosa para cada estudiante y en el futuro compartir conocimientos relativos al progreso. Luego así, realizar un seguimiento en el cual se evalúe y se determine si el programa de transición se puede aplicar en otras etapas de la vida escolar de las y los estudiantes.

7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

En los siguientes apartados se podrá observar el plan de acción y todos los elementos que han sido considerados para que en un futuro este proyecto sea implementado. Considerando los recursos humanos, tecnológicos y físicos. Todo ellos fundamentados en base de ser un proyecto inclusivo tanto sea en su teoría como en una próxima implementación respecto a las necesidades de las personas con discapacidad visual.

7.1 Definición del campo de acción con la comunidad

En este apartado se especifica el campo de acción y beneficiarios de ellos, respecto al proyecto mencionado anteriormente y su aporte y contribución educativa, es por ello que se quiso ampliar la definición de campo de acción como

“El cual prioriza las iniciativas más importantes para cumplir con ciertos objetivos y metas. De esta manera, un plan de acción se constituye como una especie de guía que brinda un marco o una estructura a la hora de llevar a cabo un proyecto” (Villacís- Torres, 2018, p. 5).

Mediante esta definición se asume que, a través de nuestro objeto de estudio, como definición es un programa de transición escolar desde la educación especial a una escuela regular desde la enseñanza básica a media. Este proyecto está centrado en el diseño de una propuesta para el programa de transición escolar en la asignatura de

orientación. Por esa razón, el alcance de la acción se centra en una comunidad escolar, con características de educación especial. Lo cual quiere decir que su enseñanza se rige por el Currículum Nacional, pero existen adecuaciones y herramientas dirigidas en este caso a los estudiantes con discapacidad visual, ya sea con ceguera total, parcial o con características de baja visión. Lo que influye en los diversos aspectos de la vida del individuo.

Es importante además considerar que existe una dimensión acotada de escuelas orientadas a estudiantes con discapacidad visual, asisten estudiantes de diversas comunas de la región metropolitana. Por lo tanto, sus contextos sociales suelen ser diversos según cada individuo. Recogiendo las características e individualidades de cada alumno, el campo de actuación será específico en el segundo ciclo, directamente con los cursos de 8º básico, comprendiendo su edad cronológica (12-14 años).

Asimilando que están en la etapa de adolescencia, en el cual ocurren “Cambios estructurales en el ámbito corporal, psicológico, social, donde su ánimo es difuso y hay una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los adultos con los cuales se vinculan” (Krauskopof, 1999, p. 5).

A través de lo mencionado anteriormente, se estima apropiado que este diseño de proceso de transición sea efectuado basándose en la asignatura de orientación, a través del plan anual y los objetivos que están en el currículum. Ellos van en total relación con los requerimientos de los estudiantes. Por lo tanto, se espera que los directores se ocupen de las necesidades emocionales expresadas por los estudiantes en las actividades de planificación guiada.

Por este motivo, será posible solicitar la intervención individual y así guiar a los propios estudiantes hacia el proceso de transición escolar. Con el objetivo final de crear estrategias con los demás contextos educativos, presentar experiencias reales a los alumnos de la escuela especial. Es indispensable que toda la comunidad escolar participe. Ya que, con el apoyo de docentes con jefatura de estos cursos y la psicóloga escolar, se trabaje en conjunto a la docente en las clases de orientación. Para así recoger aspectos psicológicos grupales e individuales de las y los estudiantes.

Los cuales podrán participar en la realización de enlaces con otros establecimientos, llevando a cabo futuras capacitaciones e intervenciones de ambas partes y de las familias y agentes. Se reunirán con diferentes entidades del establecimiento, según se requiera el proceso de transición. Por lo tanto, es que en el campo de acción los principales beneficiados serán los estudiantes de 8° básico, los docentes y asistente de aula, psicólogo, comunidad educativa, nexos educativos que sean elegidos para el proceso de transición.

7.2 Formulación de actividades

Para avanzar hacia una implementación que refleje los elementos abordados anteriormente, se propone una serie de actividades en esa dirección. Para ello, es necesario dividir las actividades en tres fases, tomando en consideración un orden coherente con este diseño de proyecto y cumpliendo el objetivo principal de este. La primera fase de organización, la segunda fase de modificación y la tercera fase de activación.

Las actividades que se señalan a continuación, se distribuyen respetando las fases mencionadas:

Fase 1: Organización

- a) Reuniones con equipos directivos, docentes y asistentes de la educación;
- b) Encuesta cualitativa de tipo abierta, a estudiantes respecto a su percepción emocional y cognitiva respecto al proceso de transición escolar.
- c) Trabajo con equipo de Orientación y Psicología;

Descripción: la primera etapa se implementará a través de la información recolectada gracias al diagnóstico. Es por ello que se ha propuesto, ante todo, tener reuniones con el equipo de directivos, docentes, profesionales especialistas y asistentes de la educación. Ya que la comunidad escolar puede aportar en diferentes perspectivas en la percepción de las y los estudiantes.

Después de estas reuniones, se realizará la organización y el enfoque que se le quiere dar a las actividades. Lo cual se realizará con los profesores que implementan el curso de orientación y el psicólogo de la institución. Para hacerlos parte de este proceso y proporcionar herramientas a los estudiantes, ya sea en un grupo e individualmente, según sea el caso.

Fase 2: Modificación

c) Sesiones de trabajo de reinterpretación / adecuación curricular guiadas al conocimiento de contextos de escuelas regulares;

d) Diseño de clases y actividades guiadas a las habilidades y actitudes personales de cada estudiante en la asignatura de Orientación;

e) Visitas a establecimientos regulares

Descripción: En cuanto a la segunda fase, se realizarán sesiones de trabajo con las y los docentes del establecimiento que realicen clases a las y los estudiantes de 8° básico, con el fin de reinterpretar y adecuar el currículum, respecto a las necesidades emocionales y proceso de transición que vivirán las y los estudiantes.

Una vez obtenida esta reinterpretación y adaptación del Currículo, el diseño de las clases y actividades de la asignatura de orientación será realizado conjuntamente por el docente en jefatura y el psicólogo. Se decide realizar además una actividad en la cual que se haga un test de orientación vocacional, en el contexto de una actividad en la cual puedan reunirse con estudiantes de otros establecimientos. Así compartir intereses, debates y reconocer que tienen las mismas opciones para acceder a la educación superior.

Fase 3: Activación

e) Grupo focal con las y los estudiantes guiados a las percepciones y sensaciones luego de conocer otros contextos educativos regulares.

f) Reuniones de directivos y docentes jefes con establecimientos regulares para la creación de nexos educativos entre ambas escuelas.

Descripción: finalmente, la tercera fase utilizará la información de las reuniones, la reformulación del Currículo y las propuestas de actividades. Para comunicarse con la comunidad educativa, y poder reunirse con las familias y tutores de los estudiantes. Con el objetivo de mostrar el acercamiento de la escuela a la transición y las necesidades emocionales que presentan. Es por ello que las familias, formarán parte en estas reuniones, con el fin de dar a conocer las expectativas de ellos respecto a los cambios que presenta un cambio de establecimiento.

7.3 Cronograma de actividades

En la siguiente tabla se presentan las actividades y acciones a realizar durante el segundo semestre. La elección de este período del año académico se debe a la proximidad a la etapa de transición de las y los estudiantes a la enseñanza media regular. Esto, con el fin de dedicarle los espacios de reuniones, adecuaciones curriculares y reflexión necesarios para que el proceso sea basado en las necesidades emocionales y cognitivas de las y los estudiantes.

Actividades y acciones 2024	Julio			Agosto			Septiembre			Octubre			Noviembre			Diciembre		
Fase 1 de organización																		
Reuniones con equipos directivos, docentes, profesionales especialistas y asistentes de la educación	X	X	X															
Encuesta cualitativa a estudiantes respecto a su percepción emocional y cognitiva respecto al proceso de transición escolar.			X	X														
Trabajo con equipo de Orientación y Psicología				X	X													
Fase 2 de modificación																		
Sesiones de trabajo de reinterpretación / adecuación curricular guiadas al conocimiento de contextos de escuelas regulares						X	X	X										
Diseño de clases y actividades guiadas a las habilidades y actitudes personales de cada estudiante en la asignatura de Orientación								X	X	X								
Visitas a establecimientos regulares									X	X								
Fase 3 de activación																		
Grupo focal con las y los estudiantes guiados a las percepciones y sensaciones luego de conocer otros contextos educativos regulares.											X	X						
Reuniones de directivos y docentes jefes con establecimientos regulares para la creación de nexos educativos entre ambas escuelas.														X	X	X	X	

7.4 Recursos y presupuesto: operación e inversión

Resumen de recursos utilizados

Montos expresados en pesos		
Ítems presupuestarios	Año 2024	Total
Gastos de operación	\$991.660	\$991.660
Bienes durables	\$22.915.300	\$22.915.300
Servicios (personal)	\$13.680.000	\$13.680.000
Gastos de inversión	No aplica	No aplica
Totales		\$37.586.960

Descripción de los recursos utilizados

Gastos	Descripción de recursos
Gastos de operación	Resma de hoja, tinta de impresora, lápiz pasta azul, huellero, clips, regletas, punzón. Electricidad (luz), agua, alimentos para <i>coffee break</i> (galletas, jugo y queque), croquera hoja gruesa, servicio de transporte, internet y celular
Bienes durables	Computador, máquina <i>Perkins</i> , impresora y software lector de pantalla.
Servicios (personal)	Orientador de actividades dinámicas para adolescentes, docente encargado de realizar grupo focal, educadores diferenciales, técnicos en educación, psicólogo y directivo.
Gastos de inversión	El proyecto no contempla gastos de inversión.

Presupuesto

Gastos de operación Año 2024

Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Resma de hoja	Impresión de acuerdos realizados en reuniones	2	\$ 5.490	\$10.980
Tinta de impresora	Impresión de acuerdos realizados en reuniones	1	\$32.990	\$32.990
Lápiz pasta azul	Firma de actas y escrito de comentarios en la actividad de grupo focal.	50	\$130	\$6.500
Huellero de tinta negra	Firma de actas personas con discapacidad visual	1	\$1.500	\$1.500
Caja de clips	Recolección de apreciaciones en grupo focal	1	\$980	\$980
Croquera hoja gruesa	Escrito en braille para maquina Perkins	8	\$4.990	\$39.920
regleta y punzón	Recolección de apreciaciones en grupo focal personas con discapacidad visual	8	\$22.000	\$176.000
Electricidad (luz)	Actividad de grupo focal, <i>coffee break</i> y reuniones.	no aplica	no aplica	\$80.000 aproximadamente
Internet	Realizar actas de reunión, contestar encuestas online.	no aplica	no aplica	\$100.000
Celular	Mantener contacto con nexos escolares.	1	\$200.000	\$200.000
Galletas	Alimentos para <i>coffee break</i>	10	\$789	\$7.890
Queques	Alimentos para <i>coffee break</i>	10	\$1.690	\$16.900
Jugos	Alimentos para <i>coffee break</i>	10	\$1.800	\$18.000
Servicio de transporte	Salida pedagógica a establecimiento regular	2	\$150.000	\$300.000

Total	\$991.660
--------------	-----------

Bienes durables Año 2024				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Computador	Uso estudiantil y del personal para reuniones de equipo	8	\$499.990	3.992.000
Software Jaws	Lector de pantalla especializado en personas ciegas	8	\$1.975.000	\$15.800.000
Impresora	Impresión de actas de reuniones y grupo focal.	1	\$160.000	\$160.000
Máquina Perkins	Escritura de apreciaciones de estudiantes con discapacidad visual	2	\$1.481.650	\$2.963.300
Total				\$22.915.300

Servicios (personal) Año 2024				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Orientador	Monitor de actividades dinámicas para adolescentes.	2	\$30.000	\$60.000
Técnicos en educación	Participan en reuniones para reformulación curricular.	8	\$40.000	\$320.000
Psicólogo	Trabajo media jornada con jóvenes de 8° básico, en reformulación curricular, participación de reuniones	1	\$600.000	\$3.000.000
Director	Participación de reuniones en reformulación curricular y nexos con otros establecimientos.	1	\$100.000	\$200.000

Jefa/e de unidad técnico pedagógica	Participación de reuniones en reformulación curricular y nexos con otros establecimientos.	1	\$50.000	\$100.000
Educadores diferenciales	Participación de reformulación curricular, acompañamiento a estudiantes clase de orientación, grupo focal, entrevista cualitativa, salida pedagógica	4	\$500.000	\$10.000.000
Total				\$13.680.000

8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

En esta sección final, el propósito es explicitar mi reflexión en torno al proceso involucrado en este diseño de propuesta (trabajo de graduación). Se intenta reflejar cómo se ha llevado el proceso culmine del programa de magister en educación con mención en curriculum, mostrando apreciaciones personales en lo vivido gracias a las actividades curriculares, así como en todo el proceso de diseño de una intervención educativa que busca contribuir a la transformación de un contexto concreto.

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

En primer lugar, el impacto personal que ha tenido participar en el programa magíster mencionado ha sido muy positivo, pues he podido desarrollar mis habilidades comunicativas, pedagógicas y críticas. Antes de participar, no sentía la suficiente seguridad en mis capacidades comunicativas; hoy, gracias a los docentes que han impartido los cursos y gracias a mis compañeros, he podido desarrollar este aspecto y sentir seguridad en los conocimientos que he ido construyendo, ya sea de forma oral y/o escrita. Además, esto me ha ayudado en mi desempeño laboral, pudiendo aportar con una mirada crítica y con fundamentos profesionales al momento de compartir apreciaciones y propuestas.

Por otra parte, el espacio de presentar un proyecto como trabajo final, me permite sentirme involucrada en un aporte a la educación, pues tiene relación con los principios sociocríticos del programa. Ser un agente educativo transformador, que aporta

concretamente a las y los estudiantes con discapacidad visual sumamente importante para avanzar en materias de inclusión, particularmente en un grupo que recibe muy poca atención.

Gracias al trabajo que involucra elaborar este diseño, y considerando la etapa previa de diagnóstico, tuve la oportunidad de trabajar y descubrir las necesidades que estos estudiantes tienen al momento de enfrentarse a la transición escolar hacia una escuela regular. Al mismo tiempo, el proyecto involucró entrevistar docentes y realizar grupos focales a los estudiantes, con lo cual pude comprender sus temores y ansias cuando hablábamos de su futuro escolar. Todo esto me impulsó a observar directamente en mi lugar de trabajo y comenzar a proyectar un posible trabajo. A pesar de que no seguí trabajando en el mismo establecimiento, queda en mí el aprendizaje de la importancia de conocer el contexto para conocer necesidades y sugerir abordajes situados.

Junto con ello, el propio trabajo de diseño del proyecto me ha permitido trabajar junto a mi profesor guía tanto en ámbitos formales como de contenido, incluyendo aspectos como la escritura académica y la importancia de fundamentar mis argumentos en la literatura. Esto también me ha permitido desarrollar una mirada y enfoque centrado en el foco del proyecto (en las y los estudiantes con discapacidad visual), con apoyo en autores/as que siguen una línea coherente con la perspectiva crítica. Mi reflexión respecto a lo anterior implica superar mis propias limitaciones en la formulación de proyectos y perfeccionar lo que ello implica para que en el futuro pueda implementar este diseño, así como pueda formular otros en los contextos en que trabaje.

A propósito del trabajo con mi profesor guía y la posibilidad de compartir ideas con mis compañeros/as del magíster, considero muy importante, los espacios de trabajo colaborativo, en el cual se puede reflexionar e intercambiar ideas e intereses respecto al progreso educativo, visto desde diferentes contextos y espacios.

Finalmente, considero que el camino de los proyectos que intervienen en la realidad educativa con los que pueden transformar la realidad de las y los estudiantes, aportando una educación más inclusiva.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

La idea de este proyecto comenzó a gestarse el primer semestre del año académico 2022, en un contexto distinto al que me desempeño actualmente. Esto complica las posibilidades de implementarlo en el contexto inicial. Por ello, la proyección más básica a señalar es la posibilidad de adaptar la propuesta de modo que pueda implementarse en algún contexto con características similares, a modo de piloto. Luego de una adecuada evaluación, la siguiente proyección es que tenga mayor alcance y crezca en otros contextos de escuelas especiales.

Mi expectativa es que las y los responsables de dichos contextos puedan seguir las pautas dadas para este proyecto, sin olvidar el foco de este. Es deseable que las y los docentes puedan utilizarlo como herramienta para brindar confianza en el proceso de transición de los estudiantes a la educación regular. Espero que este proyecto reciba nuevos aportes y tenga futuras ampliaciones en otras escuelas especiales, con estudiantes con distintas discapacidades y así poder ser un aporte en la educación inclusiva en general.

Dentro de las limitaciones que se presentaron en este proyecto, la primera dice relación con el mencionado cambio de contexto educativo y laboral. Esto trae dificultades para implementarlo en un futuro por quien ha diseñado la propuesta y poder hacer un seguimiento a este. Otra limitante fue la escasez de información (literatura académica) respecto al proceso de transición de estudiantes con discapacidad visual que se encuentran en escuelas especiales. Esto involucra reducida bibliografía referida a investigaciones (ej. perspectiva de estudiantes) respecto al proceso vivido y cómo les ha afectado en su educación formal. Además, existe escasa información de profesionales que hayan recibido estudiantes con discapacidad visual, así como posibles estrategias o metodologías que impliquen apoyo para llevar un proceso inclusivo en aulas regulares.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, S., y Vizcarra, M. (2016). Personas en situación de discapacidad visual en relación con las barreras y estrategias que afectan las actividades de la vida diaria instrumentales. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 16(2), 153–162. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2016.44759>
- Álvarez, E. (2020). Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, *Educación socioemocional* vol. 11, núm. 20, 388-408
- Barbosa, M., Payan, D., Caballero, N., Bonilla, N., Aguirre, F. y Calero S (2014). Desarrollo personal de los estudiantes en la transición de la básica primaria al bachillerato. Trabajo de grado, fundación universitaria Juan de Castellanos. Studocu.
- Barraga, N., & DE DAVID, A. M. H. (1985). Disminuciones visuales y aprendizaje. *Madrid. ONCE.*
- Bonafé, J. M. (2008). Pero ¿Que es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, p. 78-82
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.
- Castro, M., Díaz, M., Fonseca, H., León, A. T., Ruíz, L. S., y Umaña Fernández, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 193-210.
- Cereceda, S., Pizarro, I.,Valdivia, V., Ceric, F., Hurtado, E. & Ibáñez, A. (2010). Reconocimiento de emociones: Estudio neurocognitivo. *Praxis. Revista de Psicología*, 2(18), 29-64.
- Chávez, W., Ortega, P., Pérez, J., Zúñiga, D., & Rivera, P. (2021). *Modelo ecológico de Bronferbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica. Infinite Study.*
- Colegio de ciegos. (2022). Proyecto educativo. <https://fundacionluz.cl/wp-content/uploads/2023/04/PEI-Proyecto-Educativo-Escuela-de-Ciegos-Santa-Lucia-2022.pdf>

- Consejo Internacional de Educadores de Personas con Discapacidad Visual Latinoamérica. (s.f.). *¿Quiénes somos?* Recuperado el 19 de agosto de 2023 de <https://icevilatinoamerica.org/>
- Darreche, L., Fernández, A., & Goicochea, J. (2010). Educación inclusiva ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? Congreso Iberoamericano de Educación: Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires.
- Eguren Sáez, P., Gutiérrez Rodríguez, H., Herrero Pérez, M. I., & López Taboada, J. L. (2006). Maltrato y discapacidad visual. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*. 12(1), 21-33.
- Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201.
- Gimeno, J. (2000). La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares. *La transición a la educación secundaria*, 1-183.
- Gómez, G., Rivas, M., y Lobos, C. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-13.
- Hidalgo, S. (2016). Percepción de estudiantes en situación de discapacidad visual en torno al sistema de Inclusión y uso de Tiflotecnología en Educación Superior. Tesis de magister, Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/21507>
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1(2), 23-31.
- Magendzo, A. (2008). Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Lom Ediciones.
- Martínez, C., Guachetá, E. (2020). Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur. CLACSO
- Maturana, H., Dávila, X. (2021). "El amor es la única emoción capaz de ampliar la inteligencia". *Revista de educación*. 376. 38-43.

Ministerio de Educación. (2009). Criterios y Orientaciones de flexibilización del currículum. Recuperado en 08 de Diciembre 2022 de https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/Criterios_Orientaciones_Flexibilizacion_Curricular-2009.pdf

Ministerio de Educación. Decreto N° 170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, 14 mayo de 2009, Biblioteca del congreso nacional de Chile. [BCN]

Ministerio de Educación. (2023). Identificación de barreras para la educación Inclusiva en Chile, Marco general de educación inclusiva. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>

Ministerio de Educación. Ley N°20.370, Establece la ley general de educación, 02 de Julio de 2010. Biblioteca del congreso nacional de Chile. [BCN]

Ministerio de Educación. Ley N°20.845, 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 aporte del estado, 29 de Mayo 2015. Biblioteca del congreso nacional de Chile. [BCN]

Ministerio de Educación. Decreto N°83, Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, 30 enero del 2015, Biblioteca del congreso nacional de Chile. [BCN]

Ministerio de Educación. (2018). Bases curriculares educación parvularia. https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Ministerio de educación. (2018). Programa de Integración Escolar. Educación escolar. <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educactiva/programa-integracion-escolar/>

Ministerio de Educación. (2021). Proporción de denuncias de ciberacoso recibidas por la Superintendencia de Educación aumentó en 2020. Superintendencia de

- educación. Recuperado el 20 de mayo de 2023 en <https://www.supereduc.cl/prensa/denuncias-de-ciberacoso-recibidas-por-la-superintendencia-de-educacion-aumentaron-en-2020/>
- Ministerio de Educación. (2023). Orientación. Curriculum nacional <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Orientacion/>
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Organización Nacional de Ciegos de España. (2017). La discapacidad visual. <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual>
- Organización Nacional de Ciegos de España. (2023). Fundación ONCE. Recuperado el 20 de diciembre 2023 de <https://www.once.es/fundacion-once>
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). Discapacidad. Recuperado el 20 de agosto de 2023 en <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Peñafiel, J., Ochoa, S., & Sarmiento, M. (2017). Las adaptaciones curriculares en el aula de clases. In *Conference Proceedings* (pp. 863-873).
- Pérez, C., Corvalán, K. (2007). Guía de apoyo técnico- pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Recuperado el 20 de Octubre de 2023 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaVisual.pdf>
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohberg, E.y Infante, S. (2021). ¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial. *Rev. latinoam. educ. inclusiva* vol.15 no.1 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>
- Santa Cruz, C., Espinoza, V., y Hohlberg, E. (2021). Problemas Socioemocionales en Niños con Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual y Desarrollo Típico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 95–116. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100095>

- Sarrionandia, G. E., & Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Servicio nacional de la discapacidad. (2015). Medidas de accesibilidad e inclusión para personas con discapacidad. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3408/documento>
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- UNICEF (2013). Estado Mundial de la Infancia. 2013. Niños y niñas con discapacidad. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/>
- Unión Mundial de Ciegos. (s.f.). Quiénes Somos. Recuperado el 19 de noviembre de 2023 de <https://worldblindunion.org/es/about/>
- Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, 7(14), 169–198. <https://doi.org/10.18800/educacion.199802.003>
- Vasco, G. (2019). Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf.
- Villacís-Torres, S., Cecivel A. Velasco-Guachamin, y Enma M. "El Coaching ejecutivo como herramienta de desarrollo del Talento Humano." *Polo del Conocimiento* 3.6 (2018): 25-39.
- Zondek, A., Zepeda, M., González, F., & Recabarren, E. (2006). Discapacidad en Chile: Pasos hacia un Modelo integral del funcionamiento humano. In *Discapacidad en Chile: pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano* (pp. 82-82).

10. ANEXOS

Anexo 1: Formato Autorización Institucional

DIRECTOR(A) ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Yo, **(nombre del responsable institucional, cargo, nombre de la institución)**, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio a los investigadores de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Isidora Parodi Aros, Investigadora Principal, y Coinvestigadores, a realizar el estudio “Transición de estudiantes con discapacidad visual desde una escuela especial a una escuela regular: diseñando una propuesta de acompañamiento desde la asignatura de orientación” en la institución que represento.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es “Diseñar una propuesta de acompañamiento para la transición escolar en la asignatura de Orientación que atienda las necesidades emocionales y cognitivas de las y los estudiantes con discapacidad visual que deben transitar desde octavo básico de educación especial hacia la enseñanza media en un sistema de educación regular”, y que para ello se requerirá aplicar grupo focales, participación de reuniones y encuestas cualitativas que consisten en la recogida de percepciones de las y los estudiantes respecto al proceso de transición, además de recolección de las experiencias en escuelas regulares. Las personas involucradas en el estudio serán parte del equipo del establecimiento y estudiantes de 8° básico, que asisten a nuestra institución.

He sido informado de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los participantes no sean individualizados. También he sido informado de que los datos serán recogidos entre **(indicar fechas de recolección de datos en la institución)**, los datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego será destruido, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un seminario.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización y de sus padres y/o tutores legales.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en una sala, bajo la custodia de Isidora Parodi Aros de manera que solo la investigadora pueda acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran los derechos de quienes participan puede contactarse al Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También se puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: _____

Nombre: _____

Timbre de la Institución: _____

Anexo 2: Consentimiento informado para docentes, equipo técnico, asistentes de aula y especialistas.

Reuniones de equipo

Mi nombre es Isidora Parodi, estudiante de Magister en Educación c/mención en Currículum Educacional, y mi trabajo consiste en investigar la transición de estudiantes con discapacidad visual desde una escuela especial a una escuela regular: diseñando una propuesta de acompañamiento desde la asignatura de orientación, con el propósito de Diseñar una propuesta de acompañamiento para la transición escolar en la asignatura de Orientación que atienda las necesidades emocionales y cognitivas de las y los estudiantes con discapacidad visual y que deben transitar desde octavo básico de la modalidad de educación especial hacia la enseñanza media en un sistema de educación regular.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo. Incluso, estando ya en la investigación, puede retirarse en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para usted.

En esta investigación le pediremos participar de reuniones grupales para reflexionar sobre la reinterpretación y adecuación curricular guiada al conocimiento del contexto de aulas regulares. Estas reuniones tienen una duración aproximada de una hora.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en un documento personal con clave. Solo la investigadora puede acceder a ella, es decir, la custodia de la información es Isidora Parodi quien guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posteriormente se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto la investigadora principal, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar sus consultas.

Para ello puede contactar a la investigadora principal Isidora Parodi, en el teléfono 971648751 y en el correo electrónico isidoraparodi18@gmail.com.

Si decide participar recibirá una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

Fecha: _____ / _____ / _____

Ciudad

Día

Mes

Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

Anexo 3: Asentimientos informados para estudiantes menores de edad.

Encuesta Cualitativa - Estudiantes

Mi nombre es Isidora Parodi y mi trabajo consiste en investigar la transición de estudiantes con discapacidad visual desde una escuela especial a una escuela regular: diseñando una propuesta de acompañamiento desde la asignatura de orientación, con el propósito de Diseñar una propuesta de acompañamiento para la transición escolar en la asignatura de Orientación que atienda las necesidades emocionales y cognitivas de las y los estudiantes con discapacidad visual y que deben transitar desde octavo básico de la modalidad de educación especial hacia la enseñanza media en un sistema de educación regular.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

Aquí te invitamos a responder una encuesta cualitativa individual y presencial, que tiene una duración aproximada de una hora, como máximo.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida (**código, encriptada**) y resguardada en un documento personal con clave. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información Isidora Parodi guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posteriormente se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, padres y/o tutores legales, la participación es libre y voluntaria y puedes negarte a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto el investigador principal, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al investigador principal Isidora Parodi, en el teléfono 971648751 y en el correo electrónico isidoraparodi18@gmail.com

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

Fecha: _____ / _____ / _____
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

Grupo Focal - Estudiantes

Mi nombre es Isidora Parodi y mi trabajo consiste en investigar la transición de estudiantes con discapacidad visual desde una escuela especial a una escuela regular: diseñando una propuesta de acompañamiento desde la asignatura de orientación , con el propósito de Diseñar una propuesta de acompañamiento para la transición escolar en la asignatura de Orientación que atienda las necesidades emocionales y cognitivas de las y los estudiantes con discapacidad visual y que deben transitar desde octavo básico de la modalidad de educación especial hacia la enseñanza media en un sistema de educación regular.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

Aquí te invitamos a ser parte de un grupo focal, que es una instancia presencial donde compartes tus opiniones con otras/os compañeros y guiada por la investigadora responsable. Este grupo focal tiene duración de una hora como máximo.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida (**código, encriptada**) y resguardada en un documento personal con clave. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información Isidora Parodi guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posteriormente se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, padres y/o tutores legales, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto el investigador principal, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al investigador principal Isidora Parodi, en el teléfono 971648751 y en el correo electrónico isidoraparodi18@gmail.com

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

Fecha: _____ / _____ / _____

Ciudad

Día

Mes

Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

Anexo 4: Planificación de reuniones con docentes, directivos, equipo técnico, especialistas y asistentes de aula.

Categoría	Fecha	Dirigida a:	Objetivo	Metodología	Duración
Informativa	15/07/2024	Docentes, directivos, equipo técnico, especialistas y asistentes de aula.	Dar a conocer las percepciones de los estudiantes y de docentes de 8° básico respecto al proceso de transición escolar.	<ul style="list-style-type: none"> -Coordina docente investigador -Se agrupan de a 3 personas y formulen respecto al proceso de transición de los estudiantes. - A través de una presentación en PowerPoint se intenta responder a las preguntas. -Ronda final de preguntas individuales, respecto al proceso. 	60 min
Análisis y toma de apreciaciones	22/07/2024	Docentes, directivos, equipo técnico, especialistas y asistentes de aula.	-Reflexionar respecto al proceso de los estudiantes y cómo aportar en el proceso desde diferentes áreas.	<ul style="list-style-type: none"> -Coordina docente investigador -Presentación de ex estudiante de la escuela de ciegos que curso este proceso. -En grupo de 4 personas, escriben apreciaciones para otras comunidades de aula regular que pueda aportar a la inclusión de las y los estudiantes. -Ronda final de percepciones individuales. 	75 min
Acuerdos establecidos reconocidos por el	29/07/2024	Docentes, directivos, equipo técnico,		-Coordina docente investigador	75 min

establecimiento.		especialistas y asistentes de aula.	<p>- Se muestra a través de una presentación en el cual se recolectan las apreciaciones que más se repitieron en el equipo.</p> <p>-Se reúnen en grupo de 5 personas y escriben dos compromisos para apoyar el proceso de transición de las y los estudiantes.</p> <p>-El docente investigador una pequeña presentación en la cual se muestran los acuerdos entre el equipo para apoyar el proceso de transición de las y los estudiantes.</p>	
------------------	--	-------------------------------------	--	--

Anexo 5: Encuesta cualitativa online aplicable a estudiantes con discapacidad visual.

Protocolo encuesta cualitativa online a través de formulario de Google a las y los estudiantes.

Se indica a las y los estudiantes los pasos a seguir para entrar al link del formulario https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBzK1zJdjIFPeaiQd_YXM2aYZPsKaUdwaB2av_Wb_k5RQ7Mw/viewform?usp=sf_link.

Luego deben contestar las preguntas en silencio y de forma individual.

Ejemplo visualización de la encuesta. Se utilizan lectores de pantalla.

PERCEPCION EMOCIONAL Y COGNITIVA RESPECTO A LA TRANSICION ESCOLAR

Encuesta cualitativa, realizada para conocer las percepciones de las y los estudiantes con discapacidad visual, en el contexto de transitar hacia una escuela regular desde una escuela especial.

¿ Que conocimientos tienes sobre las escuelas regulares? *

Texto de respuesta larga

Nombre tres diferencias entre las escuelas especiales y escuelas regulares *

Texto de respuesta larga

¿Cuáles crees tu que serian las barreras o desafios que tendrías en una escuela regular? *

Texto de respuesta larga

¿Qué herramientas emocionales y cognitivas crees tu, que tienes para ingresar a una escuela regular? *

Texto de respuesta larga

¿Qué sensaciones te causa la transición escolar? ¿Por qué? *

Texto de respuesta larga

Anexo 6: Protocolo del Grupo focal

Pasos para aplicar el grupo focal:

- Se da la bienvenida y se explican los objetivos de la investigación: El objetivo es comprender cómo afecta la transición desde una escuela especial a una regular a los/as estudiantes en ámbitos de crecimiento personal, autoconocimiento, bienestar, y aprendizajes educativos, con el fin de potenciar aspectos emocionales, siguiendo los lineamientos curriculares de la asignatura de orientación.
- Realizar la introducción y se prepara la discusión. Temas: las relaciones entre pares; la cuestión de los valores que presenta el grupo. Preguntas abiertas que guían el diálogo: “¿Cómo creen que es la relación entre ustedes?; ¿Por qué? ¿Cómo hacen ustedes para reconocer sus emociones?”
- Transición hacia el foco de la investigación. Focalizarse en las posibles situaciones conflictivas en las relaciones entre pares, a través de algunas preguntas abiertas que guían la discusión: ¿Cuál es la diferencia que creen que hay entre una escuela especial y una regular?; ¿Qué hacen cuando tienen dudas respecto a las escuelas regulares?; ¿Qué sienten cuando les comentan cómo será la educación en enseñanza media?; ¿Qué emoción tienen respecto a su futuro escolar? ¿cómo creen que será su futuro escuela?
- Hacer foco en la transición, el tema de estudio. Sondeo indirecto apelando a un estímulo auditivo a través de preguntas guía (posibles): ¿Qué sensación les causa la transición hacia enseñanza media?; ¿Cuáles son sus mayores temores respecto a sus nuevas escuelas?; ¿Qué aspectos positivos perciben en ustedes mismos respecto a este nuevo proceso?; ¿Qué actividades creen que les haría sentir más seguros respecto a su futuro escolar?
- Abordar asociaciones que incluyan pensamientos, sistemas de valores, reacciones afectivas.

Cierre: Se realiza, junto con los asistentes, una síntesis y una reflexión final acerca de lo trabajado y cerrar así la discusión. ¿Qué cosas quisieran agregar a lo que estuvimos hablando hoy? ¿Qué conclusiones podemos armar entre todos sobre lo que trabajamos hoy? Agradecimientos, fin de la sesión.