



UMCE
el poder transformador de la educación

ACTAS "IV ENCUENTRO DE PROFESIONALES DEL ÁREA DISCAPACIDAD VISUAL Y RETOS MÚLTIPLES"

Editores:

Erika Valenzuela C.

Juan Luis Piñeiro G.



Actas del IV Encuentro de profesionales del área de discapacidad visual y retos múltiples

Santiago, Chile

09 de octubre de 2025

Editores

Erika Valenzuela C. y Juan Luis Piñeiro G.

Cítese como: Autor 1, Autor 2 y Autor X. (2025). Título del resumen. En Valenzuela, E. y Piñeiro, J. L. (Eds.), *Actas del IV Encuentro de profesionales del área de discapacidad visual y retos múltiples* (pp. XX-XX). Fondo Editorial UMCE.

Los trabajos aquí publicados han sido sometidos a evaluación y selección por parte de académicas y académicos que conforman el Comité Científico.

Diseño de Portada: Francisca Martínez Quijada

ISBN N° 978-956-6143-5

Fondo Editorial UMCE



“IV Encuentro de profesionales del área Discapacidad Visual y Retos Múltiples”

Un espacio de divulgación de experiencias para egresados y titulados, en el área de la discapacidad visual y retos múltiples

El Departamento de Educación Diferencial y la carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con especialidad en Persona Ciegas y Retos Múltiples, tienen el agrado de convocar a la presentación de trabajos de ponencias para el evento. Este evento, está dirigido a egresados/as, titulados/as y profesionales de todas las áreas que estén vinculadas a la Discapacidad Visual y Retos Múltiples.

Este encuentro brindará oportunidades de discusión en torno a los problemas, desafíos y avances que plantea la educación de personas ciegas o con baja visión asociadas o no a otros retos en sus diferentes rangos etarios. Mediante este encuentro se pretende conocer diversas realidades a nivel nacional e internacional, en diferentes instancias y contextos educativos, bajo la perspectiva de nuevos hallazgos y propuestas de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Áreas temáticas

1. Procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual y/o retos múltiples.
2. La familia de personas con discapacidad visual y/o retos múltiples.
3. Educación comunitaria y personas con discapacidad visual y/o retos múltiples.
4. Transición a la vida adulta de personas con discapacidad visual y/o retos múltiples.
5. Inserción laboral de personas con discapacidad visual y/o retos múltiples.
6. Otros temas de interés (por ejemplo, tiflotecnología).

Comité Organizador

Encuentro de Profesionales del área de Discapacidad Visual y Retos Múltiples

COMITÉ ORGANIZADOR

PRESIDENTA

Erika Valenzuela C. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

erika.valenzuela@umce.cl

COMITÉ

Erika Valenzuela C. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Lucía Millán B. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Caroline Contreras O. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Verónica Caris C. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Claudia Rodríguez G. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Juan Luis Piñeiro G. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

COMITÉ CIENTÍFICO

Presidenta: Erika Valenzuela C. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Vicepresidente: Juan Luis Piñeiro G. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Erika Valenzuela C. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Lucía Millán B. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Verónica Caris C. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Claudia Rodríguez G. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Caroline Contreras O. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

PROLOGO

Hablar hoy del trabajo profesional en educación especial, orientado al desarrollo y la inclusión de personas con discapacidad visual y retos múltiples, implica reconocer una trayectoria marcada por avances significativos, sustentados en la interdisciplinariedad y el aprendizaje colaborativo, así como por desafíos persistentes derivados de problemáticas aún no resueltas. La presente publicación reúne las contribuciones presentadas en el IV Encuentro de profesionales del área de Discapacidad Visual y Retos Múltiples, una instancia académica concebida como espacio de reflexión, intercambio de experiencias y producción de conocimiento en torno a la educación de personas con discapacidad visual y retos múltiples. Los trabajos aquí compilados reflejan la diversidad de enfoques, contextos y desafíos que actualmente movilizan a investigadores, docentes y profesionales comprometidos con la construcción de entornos más inclusivos.

En este sentido, destacamos el compromiso del equipo que lidera este encuentro, el que se traduce en una expresión concreta de su preocupación por la formación profesional en este ámbito de la Educación Especial. Así, este libro constituye una expresión concreta del cumplimiento de dicha misión, cuyo equipo se ha centrado en fomentar procesos formativos de inclusión que sean pertinentes a las particularidades de las personas con discapacidad visual y/o con retos múltiples.

En estas páginas encontraremos un compendio riguroso de proyectos de investigación y la sistematización de experiencias desarrolladas desde diversos contextos y perspectivas, todos los cuales convergen en un imperativo ético y pedagógico de la educación inclusiva. Son trabajos cuya claridad conceptual permite documentar la trayectoria educativa y social de las personas con discapacidad visual o con retos múltiples. Cada autor y autora adopta una perspectiva particular desde la cual examina críticamente e interpela las estructuras tradicionales de nuestro sistema educativo, con el fin de proponer transformaciones que estén acordes a un enfoque de derecho y justicia social. De este modo, el texto se convierte en una valiosa contribución al conocimiento y a la reflexión sobre las

condiciones que son necesarias para construir entornos educativos verdaderamente inclusivos.

Las sistematizaciones de las experiencias se sitúan en los distintos niveles y contextos educativos. Así, la “Experiencia de estudiante con discapacidad visual en la carrera de Terapia Ocupacional” de Alexandra Cabrera Aravena, Elizabeth Ayala Pino y Rebeca Soto Riveros da cuenta de una experiencia de inclusión en la Educación Superior, relevando cambios significativos en la propia cultura de esa comunidad.

Otra experiencia relevante la presenta Ivette Norambuena Sandoval en “Buenas prácticas docentes en la educación de estudiantes con grandes necesidades de apoyo”, donde se busca analizar el trabajo en la escuela especial, cuyo análisis muestra que está alineado con los principios encontrados en la literatura especializada: una planificación centrada en la persona, el uso de metodologías activas y tecnologías adaptadas, la participación de las familias, entre otros.

Mientras que, en el nivel parvulario, Antonia Alarcón Núñez, Anaís Gómez González y Paz Olivares Osorio, en “Estrategias pedagógicas implementadas por agentes educativos en la búsqueda de procesos inclusivos de infantes con discapacidad visual en jardines infantiles de la RM”, revisan estrategias pedagógicas implementadas en jardines infantiles, cuyo foco está puesto en los procesos inclusivos de infantes con discapacidad visual.

Asimismo, Fernanda Araya Montecinos analiza el proceso educativo de tres estudiantes con discapacidad visual durante su vida escolar, en “Trayectorias educativas, el camino de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad visual en contexto de programa de integración escolar”. La heterogeneidad de condiciones muestra la necesidad de implementar estrategias diferenciadas, flexibles y contextualizadas, de manera de dar respuesta efectiva a las características y necesidades de cada estudiante.

Desde una mirada más transversal, “El juego como enriquecimiento curricular”, que presentan Álvaro Herrera Phillips y Claudia Sánchez González, abordan el desafío de enriquecer la trayectoria educativa de las y los estudiantes mediante el juego

libre a partir de un trabajo colaborativo entre Terapia Ocupacional y Pedagogía. Aquí, se destaca la necesidad de pensar los espacios de la escuela desde una perspectiva inclusiva, y otorgándole al juego una prioridad central.

En un nivel de mayor especificidad, la “Evaluación visual funcional en baja visión”, de Danae Bueno Palma y Paulina Vásquez Muñoz, identifica esta forma de evaluación como una herramienta que permite ir más allá de las características visuales de la persona. Con ello, reconoce condiciones propias de su funcionamiento, lo que permite determinar mejor ciertas adaptaciones y ayudas oportunas, todo en un marco de articulación colaborativa entre los ámbitos clínico y pedagógico.

Tampoco quedan fuera de esta reflexión ámbitos que trascienden lo pedagógico, pero que son esenciales desde un enfoque inclusivo. Nos referimos a la presentación de “Arte táctil en clave de género”, de Maricel Gómez de la Errechea Cohas y Liliana Salazar Arredondo, quienes ponen su foco en la apreciación y crítica artística por medio de la lectura háptica de obras desarrolladas para personas con discapacidad visual y/o baja visión. En sus palabras, se trata de una reflexión desde la semiótica y la estética en articulación con la educación diferencial.

En esta misma línea, “Ver tocando: evolución de la imagen táctil en nuestro país” de Teresa Barrientos Guzmán y María del Pilar Correa Silva, trabaja la imagen como un recurso pedagógico, la que trasciende la percepción visual, puesto que puede ser trasladada al sentido del tacto, para cumplir funciones análogas a la imagen de naturaleza óptica.

Por otra parte, en las “Percepciones sobre la identidad sexual y de género de adultos con discapacidad visual”, de Juan Pablo Castillo Aguilera y Daniela Constanza Pérez Contreras se levanta la alerta sobre la ausencia de educación sexual integral en personas adultas con discapacidad visual, lo que, sin duda, restringe los derechos de las personas en este ámbito.

Una mirada analítica con respecto al uso del tiempo libre por parte de las personas con discapacidad visual, la encontramos en el “Diseño de experiencias de ecoturismo inclusivo” de Sandra Osorio Gonnet, María Angélica Valladares y Camila

Espinoza. En su estudio evidencian barreras significativas que debemos atender si buscamos garantizar, desde el derecho, el acceso equitativo a experiencias turísticas, con la finalidad de promover el respeto por la diversidad.

Por último, el “Rol de la familia en el manejo y seguimiento del paciente con queratocono” de Rodrigo Ignacio Ojeda Salamanca, propone un estudio sistemático de literatura científica que permita evidenciar roles múltiples de las familias y sus contribuciones, principalmente en el apoyo emocional, relacionado con pacientes con este diagnóstico.

Más allá de la diversidad temática y metodológica que caracteriza a los trabajos reunidos en esta obra, destacamos una preocupación transversal: reconocer a las personas con discapacidad visual y retos múltiples como sujetos de derecho, cuyas trayectorias educativas, sociales y culturales demandan respuestas atinentes, contextualizadas y respetuosas de su singularidad. Desde distintos ámbitos de acción —la educación, la salud, el arte, la familia, la sexualidad, el ocio y la participación comunitaria—, todas estas contribuciones coinciden en la necesidad de superar barreras, fortalecer apoyos y promover prácticas inclusivas que amplíen las oportunidades de participación plena y que la inclusión continúe siendo un desafío relevante. Por ello, el intercambio de experiencias, el diálogo académico y la contribución profesional desde diversas disciplinas permiten articular una reflexión común orientada a fortalecer la educación, la participación social, el ejercicio de derechos y el bienestar de las personas con discapacidad visual y retos múltiples. En este sentido, las contribuciones reunidas en este volumen constituyen una invitación a seguir construyendo comunidades educativas y sociales más inclusivas, equitativas y comprometidas con la diversidad.

XIMENA ACUÑA ROBERTSON

Decana Facultad Filosofía y Educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

CONTENIDO

Convocatoria
Comité Organizador
Comité Científico
Prólogo
Tabla de Contenido
Implicancias de la actualización del Código Matemática Unificado para Iberoamérica.

Conferencias: Resúmenes Extensos

Fernanda Araya Montecinos

Trayectorias educativas, el camino de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad visual en contexto de Programa de Integración Escolar.

Ivette Norambuena Sandoval

Buenas prácticas docentes en la educación de estudiantes con grandes necesidades de apoyo: estudio de caso de una escuela especial de la región de Valparaíso.

Claudia Sánchez González y Álvaro Herrera Phillips

El juego como enriquecimiento curricular: un espacio lúdico desde un enfoque pedagógico-terapéutico para estudiantes con retos múltiples.

Danae Bueno Palma y Paulina Vásquez Muñoz

Evaluación Visual Funcional en Baja Visión: Hacia un Abordaje Integral e Interdisciplinario.

Maricel Gómez de la Errechea Cohas y Liliana Salazar Arredondo

Arte -Táctil en clave de género. Colección pedagógica de la Pinacoteca-UMCE.

Sandra Osorio Gonnet, María Angélica Valladares Astudillo y Camila Espinoza Vargas

Diseño de experiencia de ecoturismo inclusivo. El derecho al ocio, al descanso y al tiempo libre.

Rodrigo Ojeda Salamanca

Rol de la familia en el manejo y seguimiento del paciente con queratocono: adherencia, apoyo emocional y educación sanitaria.

Teresa Barrientos Guzmán y Pilar Correa Silva

Ver tocando. Evolución de la imagen táctil en nuestro país.

Antonia Alarcón Núñez, Anaïs Gómez González y Paz Olivares Osorio

Estrategias pedagógicas implementadas por agentes educativos en la búsqueda de procesos inclusivos de infantes con discapacidad visual en jardines infantiles de la Región Metropolitana.

Tamara Cardeiro Martínez, Isidora Parodi Aros y Jennifer Rojas Cornejo

Compartiendo experiencias exitosas en el ámbito comunicativo de las personas con discapacidad múltiple.

Alexandra Cabrera Aravena, Elizabeth Ayala Pino y Rebeca Soto Riveros

Experiencia de estudiante con discapacidad visual en la carrera de Terapia Ocupacional.

Juan Pablo Castillo Aguilera y Daniela Pérez Contreras

Percepciones sobre la identidad sexual y de género de adultos con discapacidad visual

Implicancias de la actualización del Código Matemático Unificado para Iberoamérica

El Braille desde sus inicios ha sido el sistema de lectoescritura y de alfabetización real para las personas ciegas, permitiendo disminuir una de las barreras más importantes para esta comunidad: el acceso a la información. Sin embargo, es tal la relevancia del Sistema Braille que a lo largo de los años se ha ido ajustando a nuevos conocimientos y contenidos, mostrando que es tal su versatilidad que en la actualidad todo se puede adaptar a este sistema, incluso las matemáticas, una ciencia que gran parte de la población puede definir como compleja, por ende, casi imposible de aprender por parte de una persona ciega.

Pese a todas las creencias o prejuicios existentes, fue en el año 1987 cuando se creó el Código Matemático Unificado (CMU), el cual permitió que la comunidad de personas con discapacidad visual junto a sus docentes, aprendieran y utilizaran la signografía Braille existente para esta ciencia “compleja”. Desde ese entonces, el rol docente ha adquirido gran importancia en cuanto a ser agentes facilitadores en el acceso a esta ciencia, porque esta labor no solo implica enseñar y actualizar conocimientos, sino que comprometerse con el quehacer docente para permitir que todos los estudiantes puedan acceder a la educación desde todas sus aristas e independiente de su situación, por lo tanto, es parte fundamental desde nuestro rol como docentes hacernos cargo de esta importante tarea.

A causa de lo anterior, en el año 2023 se realizó una actualización al Código Matemático Unificado para Iberoamérica, buscando atender aquellas necesidades percibidas en las salas de clases en donde habían estudiantes con discapacidad visual que no tenían cómo representar notaciones y expresiones matemáticas como estadística, matemáticas financieras, representaciones bidimensionales, algunos delimitadores, entre otros. En consecuencia, esta necesidad provoca que dicha actualización esta vez abarque todos los niveles educativos por los cuales transitan

las personas ciegas, dando un paso importante en el camino de la inclusión para que la educación pueda ser realmente accesible para todos y todas.

En definitiva, para cumplir con esta labor de ser agentes facilitadores desde el rol docente, es que durante el año 2025 a través del Ministerio de Educación, la Biblioteca Central para Ciegos y COALIVI se realizaron jornadas de capacitación a lo largo de Chile para preparar a los y las docentes con respecto a la actualización del Código Matemático Unificado. Esto debido a que el profesorado corresponde al eslabón más importante de la cadena para enseñar con antelación a todo el estudiantado con discapacidad visual del país, dado que desde el año 2026 todas las modificaciones realizadas a la signografía matemática en Braille estarán presentes tanto en los textos escolares adaptados como en las pruebas estandarizadas que se aplican en Chile.

Catherine Muñoz Maldonado y Bernardita León Martínez

Biblioteca Central para Ciegos

CONFERENCIAS

RESUMENES EXTENSOS

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EL CAMINO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN CONTEXTO DE PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Fernanda Araya Montecinos

Escuela Municipal Campos Deportivos de Temuco

faraya@camposdeportivos-temuco.cl

Palabras clave: educación, inclusión, discapacidad visual, trayectoria, Programa de Integración Escolar.

Luego de titularse e ingresar a la vida laboral, se presentan diversas oportunidades en donde desarrollarse profesionalmente; existe un bagaje común y básico referente a las distintas necesidades educativas especiales que se pueden presentar en escuela especial, en escuela regular con PIE, escuelas hospitalarias, entre otros. Dentro de estas alternativas, es posible enfrentar una variedad de diagnósticos, cuya complejidad condicionan el nivel de preparación en relación a la formación inicial docente. Esto se debe a que ciertas Necesidades Educativas Especiales (NEE) presentan una mayor prevalencia en el ámbito educativo, lo que influye en el grado de familiarización y competencia docente para enfrentarlas.

Dentro de los PIE se observa que las Dificultades Específicas del Aprendizaje son las necesidades de integración más comunes, mientras que las permanentes es la Discapacidad Intelectual. Por el contrario, los tipos de integración con menos matrícula son la discapacidad Múltiple, Hipoacusia, Baja Visión y/o ceguera. (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2024).

Centrándonos en la ceguera, esta demuestra entre el año 2022-2023 la existencia de una variación de la matrícula de un 5.6%. (MINEDUC, 2024, p. 4), Si bien la cifra no es significativa, es una posibilidad que en nuestras aulas o vidas profesional pueda encontrarse algún estudiante en búsqueda de una opción educativa.

La experiencia inicia en el año 2017 con la matrícula de una estudiante con discapacidad visual congénita en el primer nivel de transición. Actualmente, cursa el 7° año básico, durante su trayectoria educativa se ha realizado un acompañamiento pedagógico sistemático, asegurando una continuidad en los apoyos, estrategias y adecuaciones curriculares necesarias para su proceso formativo. Lo anterior, considerando la permanencia de una profesora de educación

diferencial durante 6 años, hasta 4° básico. En la actualidad, dicho acompañamiento continúa a través de la coordinación con nuevos equipos docentes, en el marco de su proceso de transición escolar a segundo ciclo, en donde se requirió de un perfil docente que manejara el contenido curricular del nivel, con una actitud favorable para aprender y asumir desafíos.

Posteriormente, en el año 2022, se incorporan dos nuevos estudiantes con ceguera, quienes fueron matriculados en los niveles NT2 y 1° básico, respectivamente. A diferencia del primer caso, estas experiencias han requerido un enfoque más complejo e interdisciplinario, dado que ambos estudiantes presentan, además de la discapacidad visual, comorbilidades asociadas de tipo cognitivo, médico y contextuales, lo que ha demandado una planificación pedagógica diferenciada, así como un trabajo permanente con la familia.

En uno de estos casos, la trayectoria escolar de uno de los estudiantes concluyó en diciembre de 2024, luego de una evaluación conjunta entre la familia y el equipo educativo, reflexionando que las características del estudiante requerían de apoyos intensos y generalizado para responder integralmente a las necesidades del estudiante en las distintas dimensiones de su desarrollo, considerando barreras familiares y complejidades de los diversos diagnósticos presentados.

Actualmente, el trabajo educativo continúa con dos de las estudiantes, quienes cursan 3° y 7° básico, respectivamente. Asimismo, en marzo de 2025, se incorpora una nueva estudiante con discapacidad visual a 4° básico, con quien se está iniciando un proceso de evaluación diagnóstica, caracterización integral y conformación de nuevos equipos de aula.

Lo anterior, significó en un inicio en la comunidad educativa incertidumbre en los docentes frente a la llegada de nuevas NEE, lo que ha implicado también temores propios dado que la formación docente de pregrado es escasa en materia de inclusión y abordaje de las NEE, más aún respecto a la discapacidad visual y considerando características propias de la escuela como la cantidad de estudiantes (cerca a los 1.000). Estas aprensiones con el tiempo han ido cambiando a actitudes más favorables, realizando consultas frecuentes, valorando el rol de los profesionales del Programa de Integración Escolar, conociendo a los estudiantes e identificando sus fortalezas. Por otro lado, el estudiantado en general presenta una mayor sensibilidad frente a sus compañeros, sobre todo quienes se encuentran en los mismos cursos, interactuando y colaborando en acciones pedagógicas o de movilidad.

Los resultados de la experiencia son significativos, pudiendo clasificarlas a nivel profesional, institucional y comunitario.

Profesional: Compromiso y responsabilidad profesional docente, equipos de aula coordinados para generar espacios inclusivos y de acceso a los aprendizajes, lo que en el tiempo ha permitido fortalecer prácticas de trabajo en equipo y realizar adecuaciones significativas. Por ejemplo, sistematización de prácticas y estrategias respecto a actividades para el desarrollo de habilidades previo a la adquisición del sistema Braille: adaptación del método Matte al sistema Braille, permitiendo el logro de la lectura en 1° básico de la misma forma que su grupo de pares; uso del computador mediante diversas plataformas desde NT2 y a lo largo de toda la trayectoria escolar; enseñanza del uso de máquina de escribir permitiendo el trabajo autónomo en sala de clases para el desarrollo de diferentes actividades; adaptación y distribución de los espacios en sala de clases; comprensión respecto a las adecuaciones curriculares y diseño universal de aprendizaje.

Finalmente, en esta área la importancia de la continuidad de los profesionales durante la trayectoria escolar y/o de identificar docentes con capacidad de adaptación y con una actitud positiva frente al asumir nuevos retos y trabajar colaborativamente.

Institucional: Gestión de los equipos directivos e interdependencia positiva en el trabajo de cada estamento, toma de decisiones que consideran a los equipos de gestión para la distribución de los recursos financieros para la adquisición de materiales según NEE, permitiendo asignar financiamiento específico para la compra de diversos materiales (computador, máquina de escribir, regletas, juegos adaptados, bastones). Lo anterior, no fue de forma inmediata, sino que fue consecuencia del trabajo demostrado y el aumento de la matrícula de estudiantes ciegos. Inicialmente, solo se contaba con una regleta y material fungible para adaptar material.

- Primera estudiante con discapacidad visual de la comuna en rendir dos evaluaciones SIMCE, en 4° y 6° básico.
- Aumento de la cantidad de estudiantes con discapacidad visual, lo que exige que más profesionales aprendan a trabajar con esta NEE.
- Escuela como referente a nivel comunal en el trabajo e inclusión de estudiantes con ceguera, referente constante para sensibilizar a otras comunidades escolares.
- Los y las estudiantes del establecimiento se encuentran familiarizados con la discapacidad visual, siendo normal para ellos ver a estudiantes en la escuela que se desplazan con bastón, que requieren de ayudas técnicas y/o que aprenden utilizando otro sistema o materiales, por lo que han aprendido a convivir con la diversidad diariamente y desde edades temprana.

- Comunitario: La escuela como modelo inclusivo y de acceso a la educación de estudiantes con discapacidad visual, desde el nivel transición 1° a 8° básico.
- La experiencia en las trayectorias educativas de estudiantes con ceguera, ha servido como referencia para familias de la comuna y otras ciudades del país que buscan opciones educativas de sus hijos o hijas en contexto de educación regular.
- Difusión de actividades y adaptaciones del trabajo realizado mediante la creación de un Instagram que surge el año 2022, debido a la motivación de la profesora de educación diferencial en mostrar los avances y/o desafíos escolares con una de las estudiantes, permitiendo que familias y profesionales de otras regiones puedan compartir experiencias, consultas y/o reflexiones.
- Participación activa de las familias de estudiantes ciegos al observar el trabajo realizado y avancen en la adquisición de recursos, confiando en las decisiones pedagógicas que los equipos de aula determinan.

Estas trayectorias educativas permiten generar importantes reflexiones, no solo a partir de la experiencia práctica, sino también en función de los resultados observados en el desarrollo de los procesos de inclusión escolar.

En primer lugar, es posible reconocer que la implementación de prácticas inclusivas no siempre se origina desde una preparación técnica previa. Sin embargo, la responsabilidad profesional, la actitud reflexiva y la apertura al aprendizaje continuo se configuran como elementos clave para avanzar hacia una respuesta educativa pertinente, contextualizada y acorde a la diversidad presente en el aula. Asimismo, los desafíos vinculados a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser comprendidos como instancias de transformación profesional y comunitaria, ya que su abordaje amplía las oportunidades de participación de todos los miembros de la comunidad escolar, fortaleciendo así una cultura institucional inclusiva.

Una muestra concreta de este avance se evidencia en cómo los y las estudiantes del establecimiento han naturalizado la presencia de la discapacidad visual en su entorno cotidiano. Desde edades tempranas, han aprendido a convivir con compañeros que se desplazan con bastón, utilizan ayudas técnicas o acceden al currículo mediante sistemas y materiales alternativos, generando una comprensión de la diversidad y aportando en convivencia escolar, a través de valores que se fortalecen diariamente como la empatía, colaboración y respeto.

Por otro lado, la acción docente en contextos inclusivos puede comenzar de forma individual, exigente e incluso solitaria. No obstante, con el tiempo, es posible consolidar equipos de trabajo colaborativos que no solo acompañen estos procesos,

sino que también fortalezcan la capacidad institucional para responder de manera articulada a las diversas necesidades educativas presentes en el contexto de educación regular con Programas de Integración Escolar (PIE).

Además, el compromiso ético y profesional de los equipos docentes tiene una relevancia directa en la trayectoria de vida de los estudiantes y sus familias. La construcción de vínculos significativos entre escuela y hogar se vuelve transcendental para el logro de metas comunes, en coherencia con las características individuales de los estudiantes y las particularidades del contexto escolar.

Finalmente, la heterogeneidad de los estudiantes requiere del diseño e implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, flexibles y contextualizadas, que respondan efectivamente a sus características y necesidades, comprendiendo que cada estudiante avanza a ritmos distintos y que el logro de objetivos puede requerir mayor tiempo de adquisición y apoyos específicos, siendo necesario replantarse y buscar constantemente formas o elementos que contribuyan a cada trayectoria escolar.

Referencias

Ministerio de Educación. (2024). Análisis de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE), 2023. *Apuntes*, 59, 1-11. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21104>

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES CON GRANDES NECESIDADES DE APOYO: ESTUDIO DE CASO DE UNA ESCUELA ESPECIAL DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO

Ivette Norambuena Sandoval

Universidad de Playa Ancha

ivette_norambuena@upla.cl

Palabras clave: buenas prácticas docentes, educación especial, grandes necesidades de apoyo.

La atención educativa de estudiantes con grandes necesidades de apoyo constituye un desafío, principalmente para los educadores, debido que es una población que se enfrenta a diario a múltiples barreras, muchas de ellas en el ámbito educativo (Donoso, 2012). Esta atención educativa exige la implementación de prácticas pedagógicas altamente especializadas, flexibles y centradas en la persona. Este grupo de estudiantes presenta limitaciones significativas en múltiples áreas del desarrollo, lo que demanda intervenciones ajustadas a sus necesidades particulares, considerando aspectos cognitivos, sensoriales, motores, comunicativos y socioemocionales (Browder y Spooner, 2011; Collins et al., 2018).

Las buenas prácticas docentes en educación especial se entienden como un conjunto de actuaciones sistemáticas, intencionales y fundamentadas en evidencia científica, orientadas a optimizar los aprendizajes y el desarrollo integral de estudiantes en situación de discapacidad, a partir de la flexibilización y/o adecuaciones necesarias que permitan responder a las características, necesidades y potencialidades individuales de cada estudiante, considerando su contexto familiar, escolar y social (Browder y Spooner, 2011; Escudero, 2009; Zabalza, 2012; Párraga y Marino, 2024). En esta misma línea, Zabalza (2012) y Escudero (2009) indican que para que una práctica sea considerada buena, debe ser coherente con los principios de la educación inclusiva, las características del estudiante y el contexto sociocultural, apoyándose en marcos teóricos actualizados y validados empíricamente. Autores como Browder y Spooner (2011) y Collins et al. (2018) resaltan la importancia de la instrucción sistemática como una metodología efectiva para desarrollar habilidades funcionales, cognitivas y comunicativas en estudiantes con grandes necesidades de apoyo. Esta forma de instrucción incluye el uso de apoyos visuales, descomposición de tareas, modelado, refuerzo sistemático y tecnología asistiva. A esto se suma la importancia del trabajo colaborativo en interdisciplina, con las familias, en contextos naturales y experiencias de participación comunitaria (Párraga y Marino, 2024).

En resumen, las buenas prácticas con estudiantes con grandes necesidades de apoyo, implican integrar la planificación centrada en la persona, metodologías basadas en evidencia, apoyos individualizados, sistemas de comunicación aumentativa, evaluación funcional y trabajo colaborativo (Amaral y Celizic, 2015).

Esta investigación se sitúa en un diseño cualitativo, específicamente descriptivo-interpretativo, con el objetivo de identificar y analizar las buenas prácticas docentes realizadas en una escuela especial de la región de Valparaíso que atiende a estudiantes con grandes necesidades de apoyo. El corpus estuvo conformado por seis documentos, tres programas educativos individualizados a estudiantes de un taller laboral y tres planes de adecuación curricular individual de tres estudiantes de un curso de educación parvularia. Se realizó análisis de contenido cualitativo de manera deductiva y categorial, utilizando un libro de códigos elaborado previamente a partir de una revisión sistemática de la literatura (Browder y Spooner, 2011; Collins et al., 2018; Escudero, 2009; Párraga y Marino, 2024; Zabalza, 2012). Cada documento fue revisado a fondo, codificando fragmentos de texto relacionados con cada categoría. Se utilizó una codificación manual, apoyada por un fichaje sistemático. Luego, se crearon matrices comparativas que facilitaron el contraste de la aplicación de buenas prácticas tanto en la educación parvularia como en la formación laboral para adultos, generando insumos para un análisis crítico y una discusión de los resultados a la luz del marco teórico. Dentro de los criterios de rigor científico se encuentra la firma de carta de compromiso de la escuela especial, firma de consentimiento informado y resguardo de confidencialidad por parte de los participantes.

Los principales resultados contemplan la individualización de los procesos de planificación; el uso de estrategias metodológicas a partir de la instrucción sistemática, descomposición de tareas, apoyos visuales, modelado, refuerzo positivo y ajustes sensoriales; la comunicación y participación como eje articulador de las decisiones pedagógicas; prácticas evaluativas funcionales y trabajo colaborativo entre profesionales.

A modo de conclusión, es posible mencionar que los resultados obtenidos muestran claramente que estas prácticas docentes están alineadas con los principios fundamentales de las buenas prácticas educativas que se encuentran en la literatura especializada. En ambos niveles, es posible observar una planificación centrada en la persona, el uso sistemático de metodologías activas y tecnologías adaptadas, el fomento de la comunicación funcional y el trabajo colaborativo entre disciplinas, la evaluación funcional contextualizada y la participación activa de las familias. Sin embargo, este estudio presenta algunas limitaciones, ya que al tratarse de una revisión documental, los hallazgos se limitan a lo declarado en los documentos (PEI y PACI), sin acceso directo a la observación de aula ni a la voz de

los involucrados. Esto restringe la posibilidad de contrastar la práctica declarada con la práctica real. Asimismo, el número limitado de casos analizados dificulta la generalización de resultados.

Como desafíos se destacan las tensiones entre las decisiones pedagógicas curriculares individualizadas y las condiciones estructurales del sistema educativo, especialmente en lo que respecta a recursos especializados y formación continua docente en metodologías basadas en evidencia.

Referencias

- Amaral, I. y Celizic, J. (2015). Quality indicators in the education of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 112 - 125. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.83>
- Browder, D. M. y Spooner, F. (2011). *Teaching students with moderate and severe disabilities*. Guilford Press.
- Collins, B. C., Hager, K. D. y Galloway, C. (2018). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Brookes Publishing.
- Donoso, O. (2012). *Sordoceguera y necesidades educativas especiales múltiples en Chile*. Academia Española.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas educativas: Perspectivas y criterios de fundamentación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-10.
- Párraga, A. P. B. y Marino, P. A. M. (2024). Educación especial en metodologías de discapacidad múltiple intelectual y física: un enfoque inclusivo. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(2), 445-459. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11544
- Zabalza, M. A. (2012). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.

EL JUEGO COMO ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR: UN ESPACIO LÚDICO DESDE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO-TERAPÉUTICO PARA ESTUDIANTES CON RETOS MÚLTIPLES

Álvaro Herrera Phillips y Claudia Sánchez González

Oportunidades Terapéuticas, Colegio Hellen Keller

alvaro.herrera@edununoa.cl, claudia.sanchez@umce.cl

Palabras clave: currículum, discapacidad visual, escuela especial, juego, retos múltiples.

El rol de las escuelas especiales se encuentra actualmente enmarcado en una normativa curricular amplia, el Decreto N° 83 de Educación (Ministerio de Educación, 2015), que implementa la diversificación de la enseñanza del Currículum Nacional mediante los principios del Diseño Universal de Aprendizaje. En las escuelas, todas las adaptaciones se registran mediante el Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), en el cual además de plasmarse los ajustes a los objetivos de aprendizaje se integran objetivos de enriquecimiento curricular. En la presente ponencia se aborda el desafío de enriquecer desde el juego libre la trayectoria educativa de las y los estudiantes desde el trabajo colaborativo entre Terapia Ocupacional y la Pedagogía.

La propuesta se sitúa en el curso primero básico de una escuela especial, institución pública. El curso está compuesto por niñas y niños de entre 6 y 8 años con Retos Múltiples, entre los que se encuentra la discapacidad visual, intelectual, motora y visceral. La trayectoria educativa del grupo está caracterizada por el ausentismo crónico en pre-kínder y kínder lo que repercute en dificultades significativas en la adquisición de habilidades instrumentales. Ante esto se consideró un abordaje de escolarización inicial y, comprendiendo desde ese escenario la importancia del juego como principal actividad asociada a la edad, se identificó como urgente una problemática frecuente: durante los espacios de recreo o tiempo libre, las niñas y niños del primero básico enfrentan dificultades para integrarse espontáneamente al juego individual o con sus pares en el espacio de patio común. Las barreras sensoriales, comunicativas y de apoyo dificultan la autonomía e iniciativa, lo que genera experiencias de aislamiento o de juego pasivo, dependiente de adultos. El espacio también presenta condiciones que obstaculizan el juego: patio común con estudiantes de 6 hasta 26 años, en donde algunos juegan fútbol o corren sin espacio delimitado. Durante los meses de mayor frío el espacio de recreación se traslada al salón de actos del colegio, siendo éste un espacio amplio sin juegos o materiales apropiados para la exploración.

Frente a esta realidad, se diseñó una propuesta de intervención dentro de la sala de clases implementando un espacio lúdico estructurado. El espacio se compone de:

1. Suelo aislante: Se utilizó un recubrimiento de piso tipo alfombra de goma densa, de 2 cm de espesor, que tiene como función permitir que las y los estudiantes jueguen descalzos, aislados del frío de la cerámica, se disminuya el impacto de caída en estudiantes con desplazamientos inestables, y a su vez, sirve como demarcación física que diferencie el espacio lúdico de la sala de clases regular donde se trabaja en mesa.
2. Almacenamiento: Se instaló exploración sensoriomotora, esta instalación modificó permanentemente la sala y permitió mantener el orden necesario para no obstaculizar el espacio de sala de clases.
3. Tiempo curricular: Los objetivos de aprendizaje de primero básico en la asignatura de Orientación, fueron adecuados y enriquecidos mediante la PACI, con esta justificación pedagógica se destinó el bloque para el juego libre del curso, mediante el cual se desarrolló el fortalecimiento de relaciones entre pares, resolución de problemas y exploración del entorno solicitado por el Currículum Nacional.
4. Elementos lúdicos: Juguetes, materiales de construcción, telas e instrumentos musicales, todos estos elementos fueron distribuidos en rincones según potenciaran el juego sensorial, funcional o simbólico. Todos se eligieron bajo criterios de accesibilidad para personas con discapacidad visual: “las características que debe buscar incluyen: colores altamente contrastantes como blanco y negro, luces, sonidos y texturas.” (Mukamal, 2021). Sumado a las características físicas, también se consideró que niños y niñas mantienen conductas exploratorias orales, “La boca, en el niño ciego, sigue siendo durante mucho más tiempo el órgano de percepción fundamental, las manos alcanzan con más lentitud su importante papel de control y dominio del mundo externo.” (Lucerga et al., 1992, p.18). Los elementos lúdicos con que más jugaron fueron bloques de espuma y plástico suave, juguetes señoriales de goma conocidos como pop it, instrumentos musicales como tambores y panderos, horno de juguete con accesorios y comida de cocina.

El espacio de juego se encuentra en constante observación para ser optimizado y en este proceso participan también las familias de las y los estudiantes, en su inicio contaba con dos alfombras de goma, las cuales no proporcionaban el espacio necesario para que todas y todos jugaran. En este escenario apoderadas y apoderados estuvieron dispuestos a realizar donaciones para comprar más alfombras y así alcanzar las dimensiones actuales que constituye la mitad de la sala de clases.

En cuanto al juego, inicialmente este tenía en su mayoría características sensoriomotoras, se observaron juegos de lanzamiento o golpear bloques, succión de materiales, agitar pop it y deslizar cuentas. La integración del horno de juego al espacio fue la primera ocasión donde se observaron juegos simbólicos iniciales entorno a actividades de cocina. Actualmente el juego en que mayor tiempo emplean es la construcción con bloques de espuma y legos gigantes, siendo construcciones de progresiva complejidad en equilibrio y altura.

La experiencia que aquí se relata no solo confirma la importancia de repensar los espacios escolares desde una perspectiva inclusiva, sino que interpela de manera profunda a las prácticas educativas tradicionales que han sostenido, durante décadas, una visión reducida y funcionalista del aprendizaje. En especial cuando se trata de estudiantes que presentan discapacidad visual y retos múltiples, la exclusión no siempre es explícita, sino que suele estar mediada por lógicas adultocéntricas y normativas que obligan la constante reflexión profesional.

Dentro de las conclusiones del trabajo interdisciplinario, el cual fue eminentemente informal en tiempos de recreos debido a la falta de espacio y horario de trabajo colaborativo, se mantuvo la convicción de que antes de aprender objetivos curriculares regulares como sumar, leer o escribir, niños y niñas necesitan jugar, explorar, equivocarse, imaginar, construir y compartir, siendo esta una afirmación profundamente política y pedagógica. Habla de la necesidad de reordenar las prioridades educativas, de devolverle al juego su dignidad y centralidad, y de reconocer que el aprendizaje auténtico no ocurre solo entre libros o planificaciones, sino también (y sobre todo) en el terreno fértil del juego compartido, del error como posibilidad, de la imaginación como forma de resistencia, y del vínculo como herramienta pedagógica.

Referencias

- Mukamal, R. (2021). *Elección de juguetes y recursos para niños con baja visión*. American Academy of Ophthalmology. <https://n9.cl/ifycw>
- Lucerga, R., Sanz, M., Rodríguez-Porrero, C. y Escudero, M. (1992). *Juego simbólico y deficiencia visual*. ONCE. <https://n9.cl/s9hqs0>
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. <https://n9.cl/yIsr>

EVALUACIÓN VISUAL FUNCIONAL EN BAJA VISIÓN: HACIA UN ABORDAJE INTEGRAL E INTERDISCIPLINARIO

Danae Bueno Palma y Paulina Vásquez Muñoz.

Centro para la Discapacidad Visual de Fundación Luz

d.bueno@fundacionluz.cl, pvasquez@fundacionluz.cl

Palabras clave: baja visión, discapacidad visual, eficiencia visual, evaluación visual funcional, interdisciplinariedad.

La evaluación visual funcional (EVF) se ha consolidado como una herramienta decisiva en el ámbito de la discapacidad visual, y especialmente en la baja visión, al permitir comprender no solo las características visuales de una persona, sino también cómo estas se traducen en su vida cotidiana. Santos (2003) plantea que para iniciar cualquier intervención con una persona con discapacidad visual es imprescindible realizar una valoración de su funcionamiento visual lo más tempranamente posible, dado que el sistema visual es altamente complejo, las alteraciones que generan deficiencia son diversas y sus repercusiones funcionales interactúan con factores individuales, ambientales y de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el autor plantea que solo un abordaje multidisciplinario permite delimitar los factores más relevantes y orientar de manera adecuada a familias, docentes y profesionales, siempre dentro de un marco teórico que guíe la práctica.

La EVF puede entenderse como una valoración integral orientada a identificar el estado de la función visual, considerando tanto parámetros específicos de la visión como su dimensión funcional en la vida cotidiana (Cortés, 2006). Esta definición resalta la importancia de comprender de manera amplia las características visuales de la persona y no limitarse únicamente a un dato aislado. En la misma línea, Santos (2003) enfatiza que las pruebas clínicas, aun cuando sean rigurosas y completas, resultan insuficientes si no se complementan con información que permita comprender cómo la persona utiliza su visión en actividades de la vida diaria. Sin embargo, en la práctica institucional, la EVF suele reducirse a la medición cuantitativa de parámetros como la agudeza o el campo visual, determinando con esto la clasificación de la discapacidad visual en ceguera o baja visión.

En este sentido, Cortés (2006) concluye que los profesionales de la salud visual deben desarrollar competencias no solo para la evaluación y el diagnóstico, sino también para el manejo de la baja visión, de manera que puedan afrontar las

nuevas demandas de la práctica clínica. Asimismo, enfatiza que el abordaje de la baja visión requiere necesariamente de un grupo multidisciplinario, capaz de brindar apoyos técnicos y pedagógicos, involucrar a la familia y favorecer la calidad de vida de quienes experimentan pérdida visual.

Esta necesidad de articular lo clínico con lo educativo conecta directamente con los planteamientos de Barraga (1980), pionera en el ámbito de la eficiencia visual en baja visión, quien sostiene que la visión debe comprenderse como un proceso de aprendizaje y no únicamente como una capacidad sensorial aislada. Bajo esta perspectiva, evaluar la función visual implica también observar cómo la persona percibe, interpreta y utiliza la información visual en contextos significativos. Este enfoque pedagógico resulta clave para reconocer el desarrollo de las habilidades visuales como un proceso dinámico y susceptible de estimulación, reforzando la urgencia de complementar el análisis clínico con una mirada educativa.

En Fundación Luz, la Evaluación Visual Funcional (EVF) se implementa como un programa estructurado que puede desarrollarse en una o más sesiones, dependiendo de las características del usuario y de las demandas evaluativas. Su objetivo es identificar las particularidades del remanente y del funcionamiento visual, determinando las adaptaciones y ayudas visuales que favorezcan el acceso a la información, la movilidad y la participación, con el fin de potenciar la autonomía y el desempeño en actividades educativas, laborales y de la vida diaria.

Este programa fue diseñado inicialmente como un proceso dividido en dos etapas: una a cargo de un profesional de tecnología médica en oftalmología y otra a cargo de un especialista en educación diferencial en el área de la discapacidad visual. Sin embargo, la experiencia acumulada permitió reorientar su implementación hacia un modelo interdisciplinario, en el que ambos profesionales participan de manera simultánea o complementaria. Esta modalidad ha permitido articular los aspectos clínicos y pedagógicos en un único proceso, enriqueciendo la calidad de la evaluación y ofreciendo un abordaje más integral que supera las limitaciones de otros modelos.

La EVF comprende dos componentes principales. El primero se centra en la medición y análisis de parámetros cuantificables y funcionales de las habilidades visuales y desarrollo óptico, tales como agudeza visual a distintas distancias, campo visual, sensibilidad al contraste, visión cromática, motilidad ocular, convergencia y recopilación de antecedentes oftalmológicos, incluyendo, cuando corresponde, la prescripción de ayudas ópticas. Esto se lleva a cabo con una batería de evaluación que comprende diferentes test visuales e instrumentos.

El segundo componente se orienta a la comprensión del funcionamiento visual de la persona y sus implicancias en diferentes aspectos educativos,

cotidianos y/o laborales, realizando una observación de las conductas visuales y análisis de habilidades y funciones visuales del participante, mediante planillas de observación estructuradas, escalas de eficiencia visual y baterías adaptadas a la edad y condición del participante, se logra determinar la actitud de la persona hacia la visión, cómo aborda las tareas visuales, cómo utiliza su visión en interior y exterior, cómo usa y maneja la iluminación, entre otros aspectos visuales. Además, incluye la determinación del sistema de lectoescritura más eficiente, la definición de adaptaciones o ajustes necesarios, recomendaciones curriculares, para la familia y orientaciones sobre teflotecnología y recursos accesibles.

La implementación conjunta de estos componentes ha demostrado que el trabajo interdisciplinario no solo amplía el alcance de la evaluación, sino que también permite construir un procedimiento más completo e integral, resultado de la complementariedad de miradas clínicas y pedagógicas. La interacción constante ha posibilitado enriquecer la práctica de cada área profesional, ya que la información cuantitativa es inmediatamente situada en la experiencia cotidiana de los participantes, mientras que las observaciones pedagógicas se benefician de los parámetros medibles. De este modo, fue posible consolidar un modelo de evaluación con carácter integral, que articula conocimientos y metodologías diversas para configurar una experiencia más coherente y significativa.

Los resultados de esta experiencia muestran que la evaluación interdisciplinaria fortalece el proceso en su conjunto, ya que la integración de miradas clínicas y pedagógicas potencia tanto la precisión diagnóstica como la pertinencia de las recomendaciones funcionales. Un profesional de la educación diferencial a través de estrategias didácticas, adaptaciones para baja visión y sistemas de comunicación aumentativos y alternativos puede enriquecer la implementación de pruebas clínicas al generar un entorno más accesible y ajustado a cada participante. Esto resulta especialmente relevante en la evaluación de infantes y personas con discapacidad múltiple, donde los protocolos estandarizados suelen ser insuficientes y solo la complementariedad de enfoques permite obtener resultados válidos y útiles.

Del mismo modo, esta experiencia ha demostrado la importancia del informe resultante de la EVF, elaborado de manera conjunta por ambos profesionales. Al integrar en un solo documento las dimensiones clínicas y funcionales, se evita la emisión de recomendaciones contradictorias y se ofrece una visión coherente y accesible.

La experiencia desarrollada en Fundación Luz permite afirmar que la EVF interdisciplinaria no solo constituye una práctica innovadora, sino también una vía necesaria para avanzar hacia una atención más integral e inclusiva. Articular lo clínico y lo pedagógico en un mismo proceso ha demostrado que es posible obtener

resultados más ajustados y significativos, siempre que exista una disposición a compartir saberes y a reconocer el valor del trabajo colaborativo sin perder de vista la especificidad de cada disciplina.

Referencias

Barraga, N. (1980). *Textos reunidos de la Dra. Barraga* (2ª Ed.). ONCE.

Cortés, L. (2006). Más allá de la baja visión. *Revista Salud Bosque*, 6(2), 77-91.
<https://doi.org/10.18270/rsb.v6i2.2019>

Santos, C. M. (2003, octubre). *Evaluación funcional de la visión: Un enfoque educativo*. I Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre Intervención Educativa y Discapacidad Visual, Málaga. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/03/Evaluaci%C3%B3n-funcional-de-la-visi%C3%B3n-un-enfoque-educativo.pdf>

ARTE -TÁCTIL EN CLAVE DE GÉNERO

COLECCIÓN PEDAGÓGICA DE LA PINACOTECA-UMCE

Maricel Gómez de la Errechea Cohas y Liliana Salazar Arredondo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano

maricel.gomezdela@umce.cl, liliana.salazar@uacademia.cl

Palabras clave: arte inclusivo; discurso estético-táctil; género; pinacoteca UMCE.

Se presenta el avance de una investigación en curso, la cual se ha concentrado en comprender las configuraciones de género. Entendiendo estas últimas, como formas de organización, su representación y las vivencias presentes en las relaciones entre géneros en diversos contextos. No se refiere solo a hombres y mujeres como categorías fijas y polarizadas, sino a formas históricas, culturales y situadas de ordenar identidades, roles, prácticas y relaciones de poder en torno al género (Lagarde, 1996; Viveros, 2013)

Dichas configuraciones están presentes en el discurso estético-táctil, comprendido como toda apreciación artística basada en la lectura visual/táctil que las personas ciegas y/o de baja visión tienen sobre obras de arte táctiles basadas en el imaginario artístico nacional y latinoamericano, donde a partir del sentido háptico y la propia subjetividad discursiva pueden apreciar, interpretar y criticar estéticamente estas manifestaciones culturales (Gómez de la Errechea, 2025). Acá se condensan la apreciación y crítica artística por medio de la lectura háptica de obras desarrolladas para personas con discapacidad visual y/o baja visión, en las cuales pueden interpretar y criticar estéticamente mostrando las claves de género desde la propia subjetividad discursiva. Para ello, se articula desde la traducción táctil (relieves escultóricos) de un corpus de obras de arte del imaginario artístico patrimonial nacional/latinoamericano de la Colección Pedagógica perteneciente a la Pinacoteca UMCE.

Esta investigación se articula sobre una base reflexiva interdisciplinaria que tensiona los límites entre las artes visuales, la semiótica y la estética, en diálogo permanente con los principios de la educación diferencial y su especificidad en la experiencia educativa en nuestro medio. La integración crítica de estos saberes permite explorar la construcción de conocimiento háptico incorporando una mirada de género interseccional, es decir, un análisis que entiende que las personas viven

el género de manera distinta porque este se cruza con otros ejes de desigualdad y poder, como la clase social, la raza/etnia, la sexualidad, la edad, la discapacidad, la nacionalidad, entre otros. La interseccionalidad es un concepto central en la actualidad en estudios feministas y de género (Curiel, 2007; Vigoya, 2016).

En el campo de las artes visuales, aun cuando existen iniciativas educativas para personas con discapacidad, predominan enfoques centrados en lo visual y en referentes artísticos eurocéntricos en desmedro del imaginario nacional y latinoamericano (Escobar, 2008, Gómez de la Errechea, 2019), alejados de las identidades culturales y los contextos educativos de las audiencias escolares. Por otro lado, se promueve el desarrollo de la cultura visual (Hernández, 2010) priorizando el acto de ver por sobre la dimensión sensorial ampliada. Lo anterior, tiene incidencia en la construcción de (otras) realidades corpo-sensoriales (Breton, 2010; Gómez de la Erreachea, 2013) y educativas respecto de la discapacidad y el género (Revuelta y Hernández, 2021).

Como señala Butler (2007), la performatividad corporal alude al sentido que se le atribuye al cuerpo, el cual no se reduce únicamente a lo biológico o natural, sino que se construye socialmente mediante actos, gestos y prácticas repetidas que lo dotan de significado y lo hacen reconocible dentro de una cultura. En este marco, tanto la performatividad corporal como las pedagogías queer (Louro, 1999) cuestionan los modelos normativos que determinan las formas de percibir la realidad, desestabilizando el enfoque unidireccional que reproduce exclusiones y refuerza binarismos de género (Preciado, 2020). De este modo, estas perspectivas trascienden lo meramente sensorial y configuran espacios de otredad con profundos impactos en las prácticas educativas, así como en la construcción de rutas conceptuales en el ámbito del arte y la educación

Esta investigación adopta un paradigma interpretativo (Perez-Serrano, 1994), enmarcado en el método cualitativo, para comprender las experiencias de estudiantes ciegos y/o con baja visión de la Región Metropolitana. El diseño fenomenológico explora la esencia de su interacción con obras táctiles, y mediaciones culturales para profundizar en los discursos estético-táctiles con enfoque de género. El análisis de contenido cualitativo se organizó en base a la Exploración táctil/háptica, en contacto directo con las obras de las traducciones de la Colección Pedagógica UMCE; la Recopilación de discursos estético-táctiles de la colección artística; y la Determinación de categorías, identificando patrones estéticos/semióticos y de género tanto subjetivos e intersubjetivos. Estas categorías han revelado claves para la lectura estético-táctil, vinculadas a la construcción de identidad(es) (Hall, 1997) y la crítica sensorial con enfoque de género (Butler, 2020; Revuelta y Hernández, 2021). Los hallazgos aportarán insumos para prácticas educativas inclusivas, centradas en lo sensorial y la deconstrucción de binarismos

(Preciado, 2020). La metodología prioriza la voz de los participantes, articulando sus experiencias con marcos teóricos sobre discapacidad y pedagogías críticas, para repensar la educación artística desde la diversidad corporal y cultural.

En esta experiencia investigativa situada, se aprecia un campo interseccional activo en el discurso estético-táctil donde las ideologías sobre el género permean y/o reproducen estereotipos binarios pese a estar en espacios inclusivos (Butler, 2020; Preciado, 2020). Por otro lado, las traducciones táctiles de obras de la Colección Pedagógica revelan que la crítica artística tradicional ignora las subjetividades discursivas de las audiencias escolares con NEE preservando el habitus visual (Bourdieu, 2002) como forma de validación sociocultural. Así mismo, se constatan vacíos en recursos y marcos teóricos inclusivos, porque hay una carencia de herramientas/recursos/soportes pedagógicos y metodológicos para desarrollar lo háptico-crítico en el campo del pensamiento sensible (Gómez de la Errechea, 2025). Finalmente, la educación artística es un espacio transformativo, para incorporar activismos sensoriales necesarios para dinamizar las FID.

Referencias

- Butler, J. (2020). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Revista Nómadas*, 26, 92-101.
- Escobar, T. (2008). *El mito del arte y el mito del pueblo*. Metales Pesados.
- Gómez de la Errechea Cohas, M. (2025). Lo táctil como experiencia artístico-educativa y cultural en establecimientos de integración de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 1-24. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.74044>
- Gómez de la Errechea Cohas, M. (2019). *La colonialidad de la mirada: Las jerarquías estéticas hegemónicas de las artes visuales en Chile y Argentina* [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Chile.
- Gómez de la Errechea Cohas, M. (2013). Lo hegemónico en la oscuridad: Una mirada desde el proceso de obra. *Estudios Avanzados*, 20, 115-136. <https://revistas.usach.cl/ojs/index.php/ideas/article/view/1346>
- Hall, S. (1997). The spectacle of the "Other". En S. Hall, J. Evans y S. Nixon (Eds.), *Representation* (pp. 223-290). SAGE.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Horas y HORAS.
- Louro, G. L. (1999). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.

- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.
- Preciado, P. (2020). *¿Can the monster speak? Report to an academy of psychoanalysts*. Fitzcarraldo.
- Revuelta, F. y Hernández, F. (2021). *Arte, género y discapacidad: miradas transversales*. Octaedro.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. [https://doi.org/10.1016/S0188-9478\(16\)30045-1](https://doi.org/10.1016/S0188-9478(16)30045-1)

DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE ECOTURISMO INCLUSIVO EL DERECHO AL OCIO, AL DESCANSO Y AL TIEMPO LIBRE

Sandra Osorio Gonnet, María Angélica Valladares y Camila Espinoza

Turismo Inclusivo, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación;
Reserva Natural Altos de Cantillana

contacto@turismoinclusivo.cl; maria.valladares@umce.cl;
camila.espinoza.vargas7@gmail.com

Palabras clave: accesibilidad universal, ecoturismo inclusivo, enfoque de derechos.

El derecho al ocio, al descanso y al tiempo libre está consagrado en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). No obstante, su ejercicio pleno continúa enfrentando barreras significativas para las personas con discapacidad, particularmente aquellas que presentan discapacidad visual. Estas barreras incluyen, por ejemplo, la falta de guías capacitados, escasez de experiencias sensoriales, ausencia de descripciones audibles y actitudes excluyentes.

En Chile, a pesar de la existencia de marcos normativos como la Ley N.º 20.422 sobre Inclusión Social (2010) y el Decreto Supremo N.º 50 (2015), muchas iniciativas turísticas se desarrollan sin considerar criterios de accesibilidad universal. El turismo inclusivo, también denominado turismo accesible, emerge como una alternativa ética y transformadora que busca garantizar el acceso equitativo a experiencias turísticas, promoviendo la dignidad y el respeto por la diversidad. Taleb Rifai, ex secretario general de la Organización Mundial del Turismo, lo expresó con claridad: “La accesibilidad es esencial en el turismo responsable y sostenible... beneficia a todos” (Organización Mundial del Turismo [OMT], 2015, p. 12).

Atendiendo a los antecedentes señalados, surge como parte de los propósitos del Organismo chileno “Turismo Inclusivo”, en conjunto con el área de formación continua del CFT ENAC, la propuesta de un Diplomado virtual denominado “Diseño de Experiencias de Ecoturismo Inclusivo”, destinado a estudiantes y profesionales del área, así como a distintos profesionales vinculados al tema de la discapacidad. El Diplomado apuntó a desarrollar conocimientos y

habilidades a partir de los fundamentos del turismo inclusivo, y estuvo organizado en 4 módulos: 1. Turismo Inclusivo y Accesibilidad Universal; 2. Atención al Cliente desde una Mirada Inclusiva; 3. Diseño de Actividades de Ecoturismo Inclusivo y 4. Planes de Mejoramiento y Gestión del Turismo Inclusivo.

Entre los principales resultados asociados a una primera versión del diplomado 2025, se destaca:

- Contar con la participación de 14 personas de distintas regiones y localidades de Chile y de Costa Rica que alcanzaron los objetivos formativos.
- Contar con un curso virtual a cargo de un equipo interdisciplinario que dispuso de actividades sincrónicas y asincrónicas facilitando el acceso a personas dentro y fuera del país.
- Entrega secuenciada de un proyecto turístico inclusivo, por parte del total de participantes, los cuales cumplieron las siguientes características: Identificación y diagnóstico de un destino en que se analizaron barreras y facilitadores desde la perspectiva de su accesibilidad, según las orientaciones para el sector turístico (Sernatur, 2019); Selección y caracterización de uno o más grupos de destinatarios dentro del colectivo de personas que presentan discapacidad, en base a los marcos legales y conceptuales adscritos al enfoque social de la discapacidad (OMS, 2002); Diseño de experiencias o servicios turísticos inclusivos, centrados en las bondades de la naturaleza, los patrimonios y otras características adecuadas a las personas seleccionadas
- Presentaciones finales en formato resumen en que se sintetizaron las características de la propuesta en términos de una oportunidad real de implementación y desarrollo en las respectivas localidades elegidas.
- Entre las propuestas se destacan 3 iniciativas que aludieron al grupo de personas con discapacidad visual, identificando las barreras que enfrentan dichas personas en las ubicaciones y territorios específicos en que se propusieron los proyectos, tomando, entre algunas de sus referencias, las medidas de accesibilidad que promueve el Estado y diversas instituciones (SENADIS, s/f; Ciudad Accesible, 2022).
- Entre las principales reflexiones y conclusiones obtenidas en esta primera versión del Diplomado, podemos destacar:
- Un interés cada vez más amplio de personas dedicadas directa o indirectamente a las actividades turísticas de formarse en materia de turismo inclusivo, entre ellos estudiantes y profesionales en turismo, terapeutas ocupacionales, biólogos, profesores diferenciales y de educación física, cuya trayectoria y perspectiva promueven nuevos escenarios de trabajo colaborativo.

- El espacio formativo abrió la oportunidad de relevar el enfoque de derechos, mediado por los criterios de accesibilidad universal, generando nuevas oportunidades de desarrollo, avalado por suficientes marcos normativos y de diversas experiencias a nivel mundial lo que permite seguir avanzando en la inclusión social de las personas con discapacidad, especialmente en un ámbito con menos experiencia.
- Se percibe entre el equipo docente, colaboradores y estudiantes, una mayor conciencia respecto de generar espacios más inclusivos y accesibles para todos, verificando que una condición personal en particular no determina las limitaciones, sino aquellos factores contextuales y actitudinales que persisten o que carecen de instancias informativas y formativas afines.
- Desde la perspectiva de las personas que presentan discapacidad visual, concluir en torno al potencial de conocer y experimentar diversas experiencias, potenciadas por un mayor despliegue de la percepción multisensorial en su más amplia expresión.

Referencias

- Ciudad Accesible. (2022). *Atención inclusiva centrada en la persona: Colección fichas temáticas accesibles*. https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2022/05/Ficha-19-Atencion-Inclusiva_2022.pdf
- Decreto N° 50 de 2015. Ordenanza General de Urbanismo y Construcción, en el sentido de actualizar sus normas a las disposiciones de la ley N° 20.422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. <https://www.minvu.gob.cl/elementos-tecnicos/decretos/ds-n-50-2015-accesibilidad-universal-oguc/>
- Ley N° 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. <http://bcn.cl/1uvqg>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Clasificación internacional de la discapacidad: Un enfoque sistémico y contextual*. OMS. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- Organización Mundial del Turismo. (2015). *Manual sobre turismo accesible para todos: Principios, herramientas y buenas prácticas*. <https://www.sernatur.cl/wp-content/uploads/2018/07/manual-sobre-turismo-accesible-herramienta-capt3.pdf>

- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (s.f.). *Medidas de accesibilidad e inclusión para personas con discapacidad*.
<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3408/documento>
- Servicio Nacional de Turismo (SERNATUR). (2019). *Orientaciones técnicas de referencia OGUC Decreto 50*. <https://www.sernatur.cl/wp-content/uploads/2019/01/OGUC.pdf>
- Servicio Nacional de Turismo (SERNATUR). (2022). *Hoja de ruta de turismo accesible 2022–2026*. <https://www.sernatur.cl/wp-content/uploads/2023/01/Hoja-de-ruta-del-turismo-accesible-para-Chile-2022-2026.pdf>

ROL DE LA FAMILIA EN EL MANEJO Y SEGUIMIENTO DEL PACIENTE CON QUERATOCONO: ADHERENCIA, APOYO EMOCIONAL Y EDUCACIÓN SANITARIA

Rodrigo Ignacio Ojeda Salamanca

IntegraMédica S.A., parte de BUPA

rojeda.ofta@gmail.com

Palabras clave: adherencia; apoyo emocional; educación sanitaria, familia; queratocono.

El queratocono es una ectasia corneal progresiva que afecta principalmente a adolescentes y adultos jóvenes, caracterizada por adelgazamiento y protrusión corneal, lo que genera astigmatismo irregular y disminución progresiva de la agudeza visual. Su diagnóstico temprano y tratamiento oportuno son determinantes para evitar la progresión y prevenir discapacidad visual significativa (Gomes, et al., 2022). La familia cumple un rol fundamental en este proceso, especialmente en pacientes jóvenes, ya que influye en la adherencia al tratamiento, la asistencia a controles y el manejo de factores de riesgo como el frotamiento ocular asociado a alergias (Najmi et al., 2019). La evidencia reciente muestra que el apoyo emocional y la educación sanitaria a las familias mejora el pronóstico funcional y reduce la ansiedad relacionada con la enfermedad (Ahmad et al., 2022). Esta experiencia busca visibilizar cómo el involucramiento familiar puede optimizar el manejo integral del queratocono, integrando la perspectiva clínica, psicosocial y educativa.

El estudio abarcó literatura publicada entre agosto de 2020 y agosto de 2025, buscando responder la pregunta de investigación: ¿Cuál es el rol de la familia en la adherencia y manejo del queratocono? Los objetivos específicos incluyeron identificar sistemáticamente estudios sobre roles familiares en el manejo del queratocono, sintetizar evidencia sobre contribuciones familiares a la adherencia y apoyo emocional, desarrollar un marco temático de patrones de involucramiento familiar, evaluar la calidad de la evidencia disponible, e identificar brechas para futuras investigaciones.

Se realizó una búsqueda sistemática en múltiples bases de datos incluyendo PubMed, Google Scholar, y fuentes web dirigidas a contenido de Web of Science. Las estrategias de búsqueda utilizaron términos relacionados con familia, cuidadores, queratocono, manejo, adherencia y apoyo. Los criterios de inclusión abarcaron estudios publicados en el período especificado que se enfocaran en roles

familiares o de cuidadores en el manejo del queratocono, abordando al menos uno de los siguientes aspectos: adherencia, apoyo emocional, educación sanitaria o cuidado de seguimiento. La selección de estudios se realizó en dos etapas: tamizaje de títulos y resúmenes, seguido de evaluación de texto completo. La extracción de datos incluyó características del estudio, detalles poblacionales, intervenciones o exposiciones, resultados y hallazgos clave relacionados con el involucramiento familiar. La evaluación del riesgo de sesgo se realizó utilizando la herramienta ROBINS-I, adaptada para los estudios observacionales y cualitativos identificados. Finalmente, se empleó síntesis temática para identificar patrones de involucramiento familiar a través de los estudios.

El análisis identificó cuatro temas principales que emergieron consistentemente a través de los estudios:

- Tema 1: Apoyo Emocional y Cuidado Psicosocial: las familias proporcionaron consistentemente apoyo psicosocial primario, ayudando a los pacientes a manejar la pérdida visual, ansiedad relacionada con tratamientos y limitaciones en actividades diarias. Este apoyo fue particularmente crucial durante el diagnóstico, toma de decisiones sobre tratamiento y adaptación a cambios visuales. Los subtemas incluyeron acompañamiento a citas médicas, consejería emocional y tranquilización, asistencia con actividades diarias afectadas por pérdida visual, y apoyo durante procedimientos de tratamiento.
- Tema 2: Educación Sanitaria y Provisión de Información: las familias sirvieron tanto como receptores de educación sanitaria como conductos para compartir información. Sin embargo, los estudios identificaron consistentemente la provisión inadecuada de información a las familias como una barrera significativa. Los subtemas incluyeron necesidad familiar de educación específica sobre la condición, rol en traducir información médica para pacientes, abogacía por mejor comunicación en atención médica, barreras de idioma y alfabetización sanitaria.
- Tema 3: Promoción de Adherencia y Monitoreo: las familias jugaron roles cruciales en promover adherencia al tratamiento, particularmente para pacientes pediátricos y aquellos con discapacidades del desarrollo. Esto incluyó monitoreo de comportamientos, facilitación de citas de seguimiento y apoyo a cumplimiento de tratamiento. Los subtemas abarcaron monitoreo conductual como cesación de frotado de ojos, programación de citas y transporte, apoyo a cumplimiento de medicamentos y tratamiento, y facilitación de cuidado de seguimiento a largo plazo.
- Tema 4: Cuidado Especializado para Poblaciones Vulnerables: los pacientes pediátricos y aquellos con discapacidades del desarrollo requirieron involucramiento familiar mejorado, con cuidadores asumiendo roles

expandidos en toma de decisiones sobre tratamiento, cuidado perioperatorio y manejo continuo. Los subtemas incluyeron entrenamiento de cuidadores para tareas de cuidado complejas, adaptación de protocolos de tratamiento para poblaciones especiales, estrategias de comunicación mejoradas, y abogacía por acomodaciones apropiadas.

Una búsqueda específica de experiencias chilenas en manejo familiar del queratocono reveló una ausencia notable de evidencia local. Las razones para esta ausencia incluyen barreras de publicación e idioma, recursos limitados para investigación psicosocial, fragmentación del sistema de salud, y prioridades de investigación enfocadas en aspectos clínicos más que familiares y sociales. Esta revisión exploratoria proporciona la primera síntesis sistemática de evidencia sobre roles familiares en el manejo del queratocono. A pesar de la base de evidencia limitada, emergieron temas consistentes a través de los estudios demostrando que las familias proporcionan apoyo emocional crucial, facilitan educación sanitaria y promueven adherencia al tratamiento.

Los hallazgos demuestran que el involucramiento familiar es esencial pero actualmente está sub-apoyado por los sistemas de atención médica. Las familias consistentemente proporcionan apoyo multifacético que abarca dominios emocionales, educativos y prácticos, pero enfrentan barreras significativas incluyendo información inadecuada, desafíos de acceso e involucramiento limitado del sistema de salud. Los proveedores de atención médica deben desarrollar enfoques estructurados para el involucramiento familiar en el cuidado del queratocono, implementar programas sistemáticos de educación dirigidos tanto a pacientes como familias, abordar barreras culturales y lingüísticas para el involucramiento familiar, y crear protocolos de involucramiento familiar mejorados particularmente importantes para pacientes pediátricos y con discapacidades del desarrollo.

Dada la ausencia de evidencia chilena, se desarrollaron recomendaciones específicas para el contexto local. Estas incluyen un Programa Estructurado de Educación Familiar con cuatro módulos comprensivos, una Red de Familias Mentoras para apoyo entre pares o “peer-to-peer”, Equipos Multidisciplinarios Integrados para coordinación entre especialidades o profesiones (médico, psicólogo, educador diferencial, tecnólogo médico, entre otros), herramientas tecnológicas incluyendo aplicación móvil y telemedicina, adaptaciones culturales para población mapuche y urbana vulnerable, e integración con el sistema de salud chileno desde nivel primario a terciario.

En conclusión, mientras la base de evidencia permanece limitada, esta revisión demuestra los roles importantes y multifacéticos que las familias juegan en el manejo del queratocono. Reconocer y apoyar estos roles a través de enfoques

sistemáticos de atención médica tiene el potencial de mejorar los resultados del paciente, mejorar el bienestar familiar y optimizar la utilización de recursos de atención médica. La investigación futura y el desarrollo de práctica clínica deben priorizar enfoques centrados en la familia para el cuidado del queratocono, con atención particular a adaptaciones culturales y desarrollo de evidencia local en regiones sub-representadas como Chile.

Referencias

- Ahmad, T. R., Turner, M. L., Hoppe, C., Kong, A. W., Barnett, J. S., Kaur, G., Pasricha, N. D. y Indaram, M. (2022). Parental keratoconus literacy: A socioeconomic perspective. *Clinical Ophthalmology*, 16, 2505-2511. <https://doi.org/10.2147/opth.s375405>
- Gomes, J. A. P., Rodrigues, P. F. y Lamazales, L. L. (2022). Keratoconus epidemiology: A review. *Saudi Journal of Ophthalmology*, 36(1), 3-6. https://doi.org/10.4103/sjopt.sjopt_204_21
- Najmi, H., Mobarki, Y., Mania, K., Altowairqi, B., Basehi, M., Mahfouz, M. S. y Elmahdy, M. (2019). The correlation between keratoconus and eye rubbing: A review. *International Journal of Ophthalmology*, 12(11), 1775-1781. <https://doi.org/10.18240/ijo.2019.11.17>

VER TOCANDO: EVOLUCIÓN DE LA IMAGEN TÁCTIL EN NUESTRO PAÍS

Teresa Barrientos Guzmán y María del Pilar Correa Silva

Centro de Cartografía Táctil; Universidad Tecnológica Metropolitana

t.barrientos@utem.cl; pcorrea@utem.cl

Palabras clave: accesibilidad, adaptación, discapacidad visual, imagen mental, imagen táctil.

La imagen, entendida como constructo del conocimiento, representa un recurso pedagógico esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente asociada a la percepción visual, esta herramienta ha sido subestimada en contextos donde la visión no está presente, como en el caso de estudiantes con discapacidad visual. Sin embargo, la imagen no se limita al ámbito óptico: su función comunicativa y cognitiva puede ser trasladada al sentido del tacto, abriendo nuevas posibilidades para una educación inclusiva. En este contexto, la imagen táctil emerge como un medio legítimo y eficaz para acceder a la información, comprender conceptos complejos y construir aprendizajes significativos.

Para las personas con discapacidad visual, el entorno se conoce a través de los sentidos, especialmente el tacto, que proporciona información concreta del mundo. La exploración directa de los objetos, combinada con descripciones verbales, textos en Braille y representaciones gráficas en relieve, posibilita una aproximación rica y multidimensional al conocimiento. En este sentido, las imágenes táctiles cumplen funciones análogas a las imágenes en la educación convencional: motivan, explican, informan, facilitan la comprensión y permiten verificar aprendizajes. No obstante, su diseño no puede replicar simplemente los códigos visuales, ya que la percepción háptica responde a parámetros distintos, tanto en la recepción como en la codificación de la información.

Es clave comprender que la imagen táctil no busca imitar lo visual, sino traducirlo en una lógica sensorial diferente. El tacto capta información a través de la forma, la textura, la temperatura y el relieve, lo cual exige una lectura secuencial, exploratoria, que desafía los principios de inmediatez propios de la visión. Por ello, es fundamental desarrollar imágenes que respondan a los criterios de legibilidad táctil y respeten los principios del diseño háptico.

Uno de los aspectos centrales del desarrollo de imágenes táctiles ha sido su carácter figurativo. Esta cualidad ha demostrado gran eficacia para comunicar

rasgos morfológicos y visoespaciales de los objetos, facilitando así su comprensión por parte del usuario. Desde esta perspectiva, se ha propuesto una definición que recoge la esencia de este lenguaje sensorial:

Un fragmento del entorno (universo perceptivo óptico), que se materializa como una imagen bidimensional en una superficie con relieves, susceptible de ser reconocida a través de la percepción háptica, y que se constituye como un dispositivo más de los instrumentos de la comunicación, la información y la educación” (Correa, 2011, p. 34).

En Chile, el desarrollo de imágenes táctiles ha registrado avances significativos en las últimas tres décadas. Uno de los hitos más importantes fue la decisión del Ministerio de Educación de comenzar a producir textos escolares en sistema Braille, incorporando imágenes en relieve para apoyar el aprendizaje de estudiantes con ceguera. Esta decisión marcó el inicio de un trabajo colaborativo entre diseñadores, con formación en representación visual, y docentes de educación especial, expertos en los procesos pedagógicos de estudiantes con discapacidad visual.

El trabajo conjunto permitió establecer criterios para seleccionar y adaptar imágenes con un alto grado de iconicidad, es decir, con una representación fiel o cercana a los objetos reales, lo que facilita su reconocimiento táctil. Asimismo, se comenzó a evaluar sistemáticamente las láminas táctiles con la participación directa de los usuarios, lo que fortaleció el proceso de validación de los materiales. La búsqueda de nuevas materialidades y técnicas de reproducción, como el uso del PVC termoformado, amplió las posibilidades de creación de imágenes más inclusivas, duraderas y eficaces.

Un aspecto especialmente relevante ha sido la incorporación de investigaciones académicas que abordan la comprensión táctil desde un enfoque interdisciplinario. En 2008, el Centro de Cartografía Táctil (CECAT), dependiente de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), propuso la utilización de PVC transparente para las imágenes termoformadas. Esta innovación permitió añadir color para aquellos estudiantes con baja visión, mejorando la inclusión visual sin sacrificar la legibilidad táctil. Estas iniciativas se sustentaron en estudios liderados por la diseñadora María del Pilar Correa, cuya investigación doctoral dio origen al libro *Imágenes que podemos tocar* (2011). En este trabajo, Correa identificó ocho niveles de iconicidad que permiten jerarquizar las imágenes según su complejidad y grado de abstracción.

Su propuesta también retoma principios del canon egipcio en el diseño de figuras humanas y animales, recomendando su representación en movimiento, es decir, con las extremidades en posición dinámica, lo que facilita la identificación de partes corporales mediante el tacto. Además, introduce estrategias para representar

escalas comparativas, por ejemplo, ubicando una figura humana al lado de un dinosaurio, lo que permite comprender proporcionalidades imposibles de experimentar directamente.

La importancia de este enfoque ha sido reconocida más allá del contexto chileno. El libro fue traducido al francés y ha sido utilizado como referencia en el diseño de material educativo accesible en otros países. Junto a estas investigaciones, también destacan estudios como el de Barrientos (2010), desarrollado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), el cual abordó las habilidades táctiles de estudiantes ciegos de educación básica. Su investigación permitió definir seis niveles de dificultad en el reconocimiento de imágenes termoformadas, así como establecer una tipología de simbologías táctiles que acompañan dichas representaciones. Para ello, se diseñó un test específico que evalúa la capacidad de interpretación gráfica táctil, aportando herramientas fundamentales para una educación más estructurada y progresiva.

A pesar de estos avances, persisten desafíos importantes. Uno de ellos es la necesidad de desarrollar materiales con dificultad creciente, es decir, que permitan una progresión didáctica desde representaciones simples a complejas. Este aspecto es esencial si se considera que la abstracción de una imagen puede generar barreras cognitivas significativas. Por ejemplo, representar una pelota tridimensional mediante un círculo en relieve implica la pérdida de información sensorial clave: volumen, peso, textura, incluso olor. La reducción simbólica del objeto requiere que el estudiante posea esquemas cognitivos espaciales que le permitan transformar el estímulo táctil en una imagen mental coherente.

Como afirman González y Boudet (s.f.), “la capacidad para comprender representaciones táctiles bidimensionales depende de tres aspectos: el dominio de esquemas cognitivos espaciales, las condiciones de legibilidad del diseño y la destreza para transformar el estímulo táctil en información topológica eficiente”.

Otro elemento innovador que está en plena expansión es la incorporación de nuevas tecnologías como la impresión 3D. Esta permite representar objetos volumétricos con gran precisión, aunque plantea también nuevos retos tanto para el diseñador como para el usuario. No basta con modelar el objeto, es necesario repensar la manera en que será explorado. La exploración táctil de un rostro humano impreso en 3D, por ejemplo, puede resultar desconcertante si el estudiante no ha desarrollado previamente una imagen mental del mismo.

La investigación también ha comenzado a explorar nuevos materiales como el Krión, utilizado en señalética táctil para exteriores debido a su durabilidad, resistencia, facilidad de limpieza y propiedades antibacteriales. Esto amplía las posibilidades del diseño accesible en espacios públicos, museos y entornos naturales.

Más allá de la innovación tecnológica, la imagen táctil cumple funciones pedagógicas esenciales. Ayuda a evitar aprendizajes memorísticos, potencia la formación de imágenes mentales, concreta la información abstracta y permite acceder a conocimientos sobre objetos peligrosos, lejanos, microscópicos o colosales, imposibles de conocer directamente por el tacto. Asimismo, favorece la comprensión de conceptos espaciales (izquierda, derecha), geográficos (continente, país), sensoriales (texturas, temperatura) y de medida (grande, pequeño, metro, kilómetro).

Diseñar imágenes táctiles de calidad implica considerar el código háptico con rigor, evitar elementos visuales confusos como la perspectiva, reducir el exceso de texturas y validar los materiales con los usuarios reales. Es crucial que quienes exploren estos materiales reciban orientación adecuada, especialmente en las etapas iniciales del proceso educativo. La exploración táctil no es una habilidad innata, sino una competencia que debe desarrollarse sistemáticamente desde edades tempranas.

Finalmente, aún queda mucho por investigar: nuevos sistemas de representación, formas de reducir costos sin sacrificar la calidad, estrategias para combinar percepción táctil y visual de manera complementaria, y propuestas curriculares que integren el diseño háptico como eje transversal en la educación inclusiva. La imagen táctil, lejos de ser un recurso secundario, es un verdadero puente hacia el conocimiento, la autonomía y la participación activa en el mundo.

Referencias

- Barrientos, T. (2010). *Habilidades táctiles de los estudiantes ciegos de educación básica para interpretar material gráfico en relieve* [Tesis de Magíster]. UMCE.
- Correa, M. del P. (2011). *Imágenes que podemos tocar*. UTEM.
- González E. A. y Boudet A. (1995). Importancia de las representaciones gráficas táctiles en las estrategias didácticas para el aprendizaje de los conceptos espaciales. *Revista Integración*, 18, 43-47.
- Santos M. (1998). *Imagen y educación*. Anaya.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS POR AGENTES EDUCATIVOS EN LA BÚSQUEDA DE PROCESOS INCLUSIVOS DE INFANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN JARDINES INFANTILES DE LA REGIÓN METROPOLITANA

Antonia Alarcón Núñez, Anaís Gómez González y Paz Olivares Osorio

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

antonia.alarcon2020@umce.cl, anais.gomez2020@umce.cl,
paz.olivares2020@umce.cl

Palabras clave: agentes educativos, estrategias pedagógicas inclusivas, formación en discapacidad visual, infantes con discapacidad visual.

La presente investigación analiza las estrategias pedagógicas implementadas por agentes educativos en jardines infantiles de la Región Metropolitana, con el objetivo de favorecer la inclusión de infantes con discapacidad visual. La educación parvularia constituye una etapa crucial para el desarrollo integral de los niños, ya que en ella se adquieren aprendizajes que serán la base de su trayectoria escolar y social.

La pertinencia del estudio radica en que la inclusión de párvulos con discapacidad visual no solo responde a un mandato legal (respaldado por normativas como la Ley General de Educación N.º 20.370 (2009), la Ley N.º 20.422 (2010) sobre igualdad de oportunidades, y el Decreto 83 (Ministerio de Educación - MINEDUC, 2015) que establece el Diseño Universal para el Aprendizaje), sino que también representa un desafío pedagógico de gran actualidad. A pesar de estos avances normativos, el único documento oficial vigente para educación parvularia en este ámbito sigue siendo la Guía de Apoyo Técnico–Pedagógico del MINEDUC (2008), lo que genera una brecha entre políticas públicas y prácticas reales en aula. En este contexto, la investigación aporta un enfoque original al centrarse específicamente en la primera infancia, nivel poco abordado en estudios sobre discapacidad visual, y en estrategias pedagógicas observadas directamente en jardines infantiles.

La metodología se enmarca en un paradigma cualitativo, con diseño descriptivo e interpretativo y enfoque etnográfico. Los participantes fueron educadoras y técnicos en educación parvularia de tres jardines infantiles que atienden a infantes con ceguera o baja visión. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes en aulas inclusivas. El análisis

de la información se realizó mediante análisis de contenido con apoyo del software ATLAS.ti, lo que permitió triangular datos y construir categorías en torno al trabajo pedagógico, la planificación educativa y el rol de agentes educativos y familias.

Los resultados muestran que las estrategias implementadas por los agentes educativos surgen principalmente de aprendizajes empíricos y de la práctica cotidiana, más que de una formación especializada en discapacidad visual. Entre ellas destacan el uso de materiales multisensoriales (objetos con diferentes texturas, sonidos, aromas), la reorganización de los espacios para favorecer la movilidad autónoma y la utilización de contrastes de color para facilitar la percepción visual. Por ejemplo, en una de las observaciones, una educadora adaptó un juego de clasificación incorporando objetos con texturas diferenciadas para que el párvulo con ceguera pudiera participar activamente. Sin embargo, estas prácticas carecen muchas veces de un sustento teórico o normativo actualizado.

Se releva también la importancia del trabajo colaborativo entre agentes educativos, familias y redes de apoyo externas como SENADIS y JUNJI. Si bien las familias aportan continuidad a las estrategias inclusivas en el hogar, los propios agentes educativos reconocen que las capacitaciones y recursos recibidos desde el Estado siguen siendo insuficientes.

Las conclusiones confirman que la inclusión de infantes con discapacidad visual en jardines infantiles requiere con urgencia:

- La actualización de la Guía MINEDUC (2008) conforme a las Bases Curriculares (2018).
- La incorporación de módulos obligatorios de discapacidad visual en la formación inicial de educadoras y técnicos de párvulos.
- Programas de capacitación continua impulsados por SENADIS, JUNJI y MINEDUC.
- El desarrollo de políticas públicas consistentes que aseguren recursos y acompañamiento a los equipos educativos.

En síntesis, la investigación visibiliza fortalezas (creatividad, disposición al aprendizaje, compromiso inclusivo) y debilidades (carencia de formación sistemática, falta de recursos, normativa desactualizada) en la práctica inclusiva. Su aporte radica en evidenciar experiencias concretas de inclusión en la primera infancia, ofreciendo un insumo valioso para profesionales, instituciones formadoras y tomadores de decisiones.

Referencias

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Ley N.º 20.370 de 2009. Establece ley general de educación.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: NEE en el nivel de educación parvularia*. <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/guia-nee-nivel-educacion-parvularia/>
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases Curriculares Ed Parvularia 2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Informe mundial sobre la visión*. <https://www.who.int/publications/world-report-on-vision>
- Rubilar, J. y Guzmán, P. (2021). Inclusión educativa en la primera infancia: desafíos en la formación docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 89-105.
- SENADIS. (2022). *III Estudio nacional de la discapacidad*. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/7442/documento>

COMPARTIENDO EXPERIENCIAS EXITOSAS EN EL ÁMBITO COMUNICATIVO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MULTIPLE

Tamara Cardeiro, Isidora Parodi, Jenifer Rojas.

Escuela Especial Jan Van Dijk

tcardeiro@corpaliv.cl, iparodi@corpaliv.cl, irojas@corpaliv.cl

Palabras clave: comunicación; enfoque centrado en la persona; sistemas de comunicación, anticipación.

La comunicación es una necesidad vital del ser humano y representa la base para la participación activa en la vida social, familiar y educativa. Para las personas con discapacidad múltiple, este proceso se ve complejizado debido a la coexistencia de barreras sensoriales, cognitivas, motrices y sociales que afectan tanto la comprensión como la expresión de ideas, emociones o deseos. En este contexto, la Escuela Especial Jan Van Dijk ha desarrollado una serie de estrategias exitosas para promover la comunicación funcional de sus estudiantes, desde una mirada centrada en la persona y en coherencia con los lineamientos de la Academia Internacional Perkins y la normativa vigente en Chile.

La experiencia que compartimos se enmarca en un modelo educativo centrado en la persona, que reconoce a cada estudiante como un sujeto activo, con una historia, potencialidades y formas únicas de expresión. Este enfoque busca crear entornos educativos donde la comunicación emerja de interacciones significativas, respetando los ritmos, preferencias y estilos comunicativos individuales. En consonancia con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se promueve el derecho a expresarse en todas sus formas, incluso aquellas no convencionales.

Uno de los pilares del enfoque centrado en la persona es el proceso de conocimiento profundo del estudiante, el cual se realiza a través de la elaboración de Mapas de Vida. Estos mapas permiten recoger información clave sobre los lugares que frecuenta el estudiante, las personas con las que se relaciona, sus gustos, intereses, aversiones, rutinas y elementos significativos de su entorno. Esta información es recolectada a través del trabajo colaborativo con la familia y otros actores significativos, permitiendo diseñar intervenciones pertinentes, contextualizadas y respetuosas de la identidad del estudiante.

Desde este enfoque, el equipo interdisciplinario de la Escuela ha implementado un proceso sistemático de evaluación de la comunicación que contempla los componentes fundamentales del proceso comunicativo: el emisor, el receptor, el canal, el código y el mensaje. Esta evaluación permite identificar tanto los modos expresivos como receptivos de los estudiantes, reconociendo diversas formas de comunicación como vocalizaciones, gestos, movimientos corporales, miradas, uso de objetos, pictogramas o palabras. Asimismo, se analizan las funciones comunicativas que motivan la expresión del estudiante, tales como rechazar o protestar, solicitar objetos o actividades, iniciar o mantener interacciones sociales, e informar sobre situaciones internas o del entorno.

Un instrumento clave en este proceso es la Matriz de Comunicación, desarrollada por la Dra. Charity Rowland, la cual permite clasificar al estudiante dentro de un nivel comunicativo específico: preintencional, intencional no simbólico o simbólico, considerando sus formas de expresión y comprensión. Esta matriz proporciona una guía precisa para planificar metas funcionales, determinar estrategias de intervención y monitorear avances. A través de su aplicación, el equipo educativo logra comprender con mayor profundidad cómo y por qué se comunica cada estudiante, facilitando la construcción de sistemas de apoyo individualizados que promuevan el desarrollo de formas de comunicación más complejas y efectivas.

La participación activa de la familia es esencial en este proceso, dado que son quienes mejor conocen las expresiones, preferencias y necesidades de sus hijos e hijas. Por ello, se establece una alianza basada en la corresponsabilidad y colaboración continua, mediante entrevistas, registros compartidos, reuniones periódicas y espacios de formación conjunta. Esta cooperación asegura la coherencia entre el hogar y la escuela, favoreciendo la transferencia, generalización y sostenibilidad de los aprendizajes comunicativos en diversos entornos.

Con base en los hallazgos, se diseñan e implementan sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAAC). Como por ejemplo sistemas de alta tecnología (tablets, pantallas y iPad, de mediana tecnología como switch de dos o más opciones y de baja tecnología como calendarios de comunicación o canastos de inicio y fin. Estas herramientas se adaptan al nivel de comunicación del estudiante y se utilizan de forma coherente tanto en la escuela como en el hogar, gracias a un trabajo colaborativo con las familias. La meta es que el sistema de comunicación instaurado sea funcional y transferible a distintos contextos, promoviendo así la participación social y la autodeterminación del estudiante.

Un componente fundamental dentro de esta experiencia ha sido la incorporación de calendarios de anticipación, los cuales permiten estructurar la jornada escolar de manera visual, concreta y predecible. Estos calendarios pueden

construirse con objetos reales, fotografías, pictogramas, o palabras, según las necesidades del estudiante. Que tienen como propósito anticipar las actividades diarias, generar confianza, reducir la ansiedad frente a lo inesperado y promover una mayor comprensión del entorno. Es por ello que se utilizan también como herramienta de transición y como soporte para el desarrollo de la comunicación intencional.

A modo de resultados, se han observado avances significativos en la expresión de preferencias, en la comprensión de rutinas y en la participación activa de los estudiantes en sus actividades escolares. Además, se ha fortalecido la comunicación entre la familia y la escuela, estableciendo una alianza que favorece la continuidad de los aprendizajes en distintos contextos. Los equipos docentes y terapéuticos reportan mayor claridad para ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes, fomentando la inclusión educativa y social.

En conclusión, esta experiencia demuestra que, a través de un enfoque centrado en la persona y el reconocimiento de las diversas formas de comunicación, es posible generar condiciones que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas funcionales en estudiantes con discapacidad múltiple. El trabajo colaborativo, el uso de SAAC, la evaluación contextualizada, el conocimiento profundo del estudiante a través de Mapas de Vida y la aplicación de herramientas como la Matriz de Comunicación, junto con el uso de calendarios de anticipación, se consolidan como estrategias claves para garantizar una educación verdaderamente inclusiva y significativa.

Referencias

- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento N° 83: Criterios y orientaciones para la adecuación curricular en la educación parvularia y básica*. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Perkins International. (2020). *Principios y prácticas centradas en la persona para estudiantes con discapacidad múltiple*. Perkins School for the Blind.
- Rowland, C. (2004). *Communication Matrix*. Oregon Health & Science University.

EXPERIENCIA DE ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA CARRERA DE TERAPIA OCUPACIONAL

Alexandra Cabrera Aravena, Elizabeth Ayala Pino y Rebeca Soto Riveros

Universidad de Santiago de Chile

alexandra.cabrera.a@usach.cl, elizabeth.ayala@usach.cl, rebeca.soto@usach.cl

Palabras clave: discapacidad visual, educación superior, terapia ocupacional.

El acceso de personas con discapacidad a la educación superior en Chile ha experimentado avances significativos en las últimas décadas; sin embargo, aún persisten barreras que dificultan una participación plena y equitativa. Según la III Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia (SENADIS, 2022), solo el 4,4 % de las personas con discapacidad accede a estudios superiores. A nivel normativo, la Ley 20.422 (2010, art. 39) y la Ley 21.091 (2018, art. 2, inciso e) establecen que las instituciones de educación superior deben garantizar mecanismos de accesibilidad, eliminar la discriminación arbitraria e implementar ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad (Ley 20.422, 2010; Ley 21.091, 2018). Experiencias similares en Latinoamérica se han documentado en un caso de estudio en Quito (Ecuador) donde se analizó la trayectoria académica de un estudiante con discapacidad visual en programas de pregrado y posgrado, destacando que las adaptaciones realizadas en entornos virtuales y en el uso de recursos educativos digitales fueron elementos clave para favorecer la inclusión (Arias et al., 2017). Este antecedente evidencia que los apoyos tecnológicos permiten avances significativos en la participación académica, además de que aún persisten barreras estructurales y culturales relacionadas con la falta de formación docente y la limitada accesibilidad de materiales académico. En este sentido, se refuerza la importancia de los ajustes razonables en la educación superior, siendo un desafío vigente en adaptar sus estructuras pedagógicas, organizacionales y culturales, con cambios que no se limitan a ajustes ambientales o estructurales, sino que requieren transformaciones profundas en las prácticas docentes y en las concepciones sobre el aprendizaje (Freire, 1997).

Este trabajo presenta la experiencia del apoyo al primer estudiante ciego que ingresó el año 2016 a la carrera de Terapia Ocupacional (TO) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), impulsando un cambio significativo en la cultura pedagógica de la Escuela de TO y en la cual, sentó las bases para futuros procesos de inclusión. El estudiante presentaba otras condiciones que incrementaban los

desafíos en este proceso: había adquirido la ceguera alrededor de los 40 años, por lo que debía adaptarse a nuevas formas de percibir y desplazarse, además enfrentaba una brecha generacional respecto al promedio de sus compañeros. Asimismo, tenía un poco manejo de tecnologías, herramientas digitales esenciales en el contexto académico contemporáneo.

La experiencia puede organizarse en cuatro fases: La primera fue el diagnóstico inicial, donde se identificaron las necesidades académicas, personales y tecnológicas del estudiante, quien había adquirido la ceguera en la adultez y presentaba escaso manejo de herramientas digitales, además de una brecha generacional respecto a sus pares. La segunda fase fue el diseño del plan de apoyo, liderado por el entonces Equipo de Inclusión de la carrera. Aquí se establecieron responsabilidades y se definieron mecanismos de coordinación entre el estudiante, el cuerpo docente, el Equipo de Inclusión de TO y el Departamento de Inclusión y Derecho a la Diferencia (DIDD). El DIDD realizó en conjunto con el estudiante, una carta de ajustes razonables que se actualizaba de manera semestral entregando orientaciones específicas a docentes, como por ejemplo tiempo extra en la rendición de evaluaciones, uso de ayudas técnicas como computador y adaptación de materiales de estudio, mientras que el Equipo de Inclusión de TO apoyaba en aula con la labor de la asistencia personal.

La tercera fase correspondió a la implementación de estrategias, en la que se incorporó un elemento innovador: la contratación de una asistente personal, definida como aquella que realiza o colabora en la ejecución de tareas de la vida académica que la persona no logra ejecutar por sí sola, por motivos de diversidad funcional u otras circunstancias específicas que le dificultan o imposibilitan tal ejecución (Arnau et al., 2016). El perfil de asistencia personal consideraba el apoyo al estudiante con discapacidad visual, con habilidades de comunicación clara y descriptiva para transmitir información visual de forma precisa, conocimiento básico en el uso de apoyos tiflotecnológicos, y la capacidad de facilitar orientación y movilidad dentro y fuera del campus. Entre sus principales funciones estuvieron en describir esquemas, imágenes y modelos tridimensionales utilizados en clases prácticas; apoyar en los desplazamientos y en el reconocimiento de espacios, colaborar en la descripción en evaluaciones y adaptar algunos materiales de estudio. Este rol fue esencial en asignaturas con alta demanda visual, como Anatomía y Biomecánica, y constituyó un puente clave entre los contenidos impartidos y las necesidades del estudiante. Además, fue fundamental incorporar el uso de las tiflotecnologías, en particular el lector de pantalla, que permitió al estudiante acceder a materiales digitales, participar en clases presenciales y virtuales.

La cuarta y última fase fue la evaluación y retroalimentación continua, donde se realizaban reuniones periódicas entre los distintos actores para revisar avances, identificar dificultades y proponer nuevas estrategias. Este trabajo colaborativo permitió ajustar metodologías de enseñanza, mejorar la accesibilidad de evaluaciones y evitar enfoques asistencialistas, fortaleciendo una visión de inclusión centrada en la participación activa del estudiante.

El trabajo en conjunto con el estudiante, el DIDD y la Escuela de T.O, promovió un trabajo sistemático, con el cuerpo docente, ya que se realizaron asesorías pedagógicas, retroalimentaciones y acompañamiento en aula, con el objetivo de repensar metodologías desde una perspectiva inclusiva, diversificando las estrategias de enseñanza y evaluación, por ejemplo, en asignaturas que requerían movimiento corporal, algunos docentes modelaban directamente sobre el cuerpo del estudiante —con su consentimiento— para favorecer la comprensión kinestésica de los movimientos. También se incorporaron descripciones orales de todos los contenidos visuales, práctica que, con el tiempo, el plantel docente comenzó a aplicar de forma autónoma. En ciertos casos, se emplearon técnicas de enseñanza táctil, como la mano a mano (Miles, 1998), donde la asistente personal dibujaba sobre la palma del estudiante para representar formas o estructuras mediante el tacto.

En evaluaciones escritas, el estudiante recibía el instrumento previamente adaptado y accesible en formato digital, en contextos tales como el desarrollo de pruebas, la asistente personal permanecía junto a él para verificar la legibilidad y el acceso a los dispositivos tecnológicos necesarios. En evaluaciones prácticas, se le ofrecía la oportunidad de recorrer previamente el lugar, familiarizarse con el espacio, los materiales y el reconocimiento de objetos que serían utilizados, como muñecos de simulación “fantomas”.

Los resultados evidencian logros académicos y transformaciones culturales, ya que, el estudiante avanzó satisfactoriamente en su formación, desarrollando estrategias de aprendizaje autónomo y apropiándose de herramientas digitales. Entre las evidencias más significativas se observa la implementación de recorridos previos en espacios de evaluación práctica para facilitar el reconocimiento de materiales, y la incorporación de descripciones orales de contenidos visuales en clases y espacios prácticos. Asimismo, se observó que varios docentes comenzaron a aplicar estas estrategias inclusivas con otros estudiantes, incluso en contextos donde no había discapacidad visual, lo que muestra un cambio en la cultura pedagógica de la Escuela de Terapia Ocupacional.

Referencias

Arias, H., Jadán-Guerrero, J. y Ramos-Galarza, C. (2017). Experiencias y retos del uso de herramientas de asistencia en programas de educación superior: caso

- de estudio de un estudiante con discapacidad visual. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 6(3), 1-7.
- Arnau, S., Arroyo, J., Centeno, A., Martínez, I., Nóvoa, J. A. y Rodríguez-Picavea. (2016). *La asistencia personal: características y acciones para su implantación*. Foro de Vida Independiente y Diversidad. <http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/2016/11/FVID-La Asistencia Personal- Características y acciones a tomar para su implantacion1.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (1996). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
- Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Ley 21.091 de 2018. Sobre educación superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Miles, B. (1998). *Hablar el lenguaje de las manos hacia las manos*. National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind.
- SENADIS. (2022). *III Encuesta nacional de discapacidad y dependencia*. <https://www.senadis.gob.cl>

PERCEPCIONES SOBRE LA IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO DE ADULTOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Juan Pablo Castillo Aguilera y Daniela Constanza Pérez Contreras

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

juan.castillo2019@umce.cl; daniela.perez2019@umce.cl

Palabras clave: discapacidad visual adquirida; discapacidad visual congénita; educación sexual integral, identidad de género; identidad sexual.

Este resumen da cuenta de una investigación sobre las percepciones sobre identidad sexual e identidad de género en personas adultas con discapacidad visual, tanto congénita como adquirida entre los 30 y 59 años, abordando una temática escasamente visibilizada en Chile. Según Vargas (1994), la percepción posee un carácter biocultural, entendido como la evolución paralela de la diversidad biológica y cultural y la continua adaptación entre ambas (Organización Ramsar, 2024). La percepción depende, por un lado, de los estímulos físicos y sensaciones involucradas y, por otro, de la manera en que dichos estímulos son seleccionados y organizados. En este marco, la discapacidad visual, de acuerdo con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2025), se define como una disminución parcial o total de la visión, que puede manifestarse como baja visión cuando existe un remanente funcional o como ceguera, caracterizada por la ausencia total de percepción de luz y sombra.

La identidad sexual se construye a partir de tres dimensiones: sexo biológico, orientación sexual y género. El sexo biológico refiere a características físicas que clasifican a las personas como machos, hembras o intersexuales (González, 2021). La orientación sexual corresponde a la atracción erótica o afectiva hacia uno o más géneros. El género, por su parte, se entiende como un conjunto de roles y atributos culturales asignados a cada sexo. De esta articulación surge la identidad de género, definida como una construcción social y política que expresa cómo cada persona se reconoce y se proyecta hacia los demás, pudiendo identificarse como hombre, mujer, ambos, ninguno, trans, no binario o género fluido.

En Chile, la ausencia de educación sexual integral ha dificultado la comprensión de estos conceptos, restringiendo el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos. Esta omisión impacta con especial fuerza a las personas con discapacidad visual, quienes enfrentan silencios, estigmas y barreras educativas.

Con el fin de explorar esta problemática, se realizó una investigación cualitativa y fenomenológica (Hernández et al., 2014) mediante entrevistas autobiográficas a diez personas adultas con discapacidad visual. A través del análisis de contenido, se identificaron significados y experiencias en torno a sexualidad e identidad, considerando dimensiones sociales, emocionales y educativas.

Los resultados muestran que ninguno de los participantes recibió educación sexual integral. La enseñanza escolar se redujo a contenidos biologicistas vinculados a reproducción, métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual (Figueroa, 2012), omitiendo temas como el placer, la afectividad y la diversidad sexo-genérica (Cruz, 2020). Estas limitaciones reflejan un enfoque heteronormativo, donde la heterosexualidad se presenta como única orientación válida. Además, la enseñanza dependió del criterio de cada docente, sin lineamientos inclusivos (Boza et al., 2021). En el ámbito familiar, la sexualidad se trató como un tabú, condicionado por creencias religiosas o ausencia de información.

Respecto al sexo biológico, los participantes lo asociaron principalmente con la reproducción y la asignación de género, evidenciando una visión tradicional influida por el sistema sexo-género (Butler, 2002; Rubin, 1986). Ninguno empleó conceptos actuales como cisgénero, lo que refleja desconocimiento de categorías contemporáneas. Al identificarse como hombres o mujeres, se mantuvo la adherencia al sistema binario dominante.

La orientación sexual fue concebida desde un enfoque normativo. Algunos se autodefinieron como hombres derechos, reforzando la asociación entre masculinidad y heterosexualidad. Esta mirada desconoce la diversidad y muestra confusión entre orientación e identidad de género, reforzada por la falta de acceso a información inclusiva.

En cuanto a la vivencia del género, varias mujeres con ceguera congénita expresaron dificultades para cumplir con estándares tradicionales de belleza, como maquillarse o mirarse al espejo, lo que impactó en su autopercepción de feminidad. Este hallazgo coincide con lo señalado por Moya (2009) respecto discriminación interseccional hacia mujeres con discapacidad. Algunas no reconocieron abiertamente esta discriminación, lo que se relaciona con la naturalización de estereotipos (Cobeñas, 2016). En contraste, quienes adquirieron la discapacidad en la adultez especialmente aquellas con remanente visual señalaron no haber experimentado cambios relevantes en su identidad de género.

Sobre la actividad sexual, todos los entrevistados declararon haber mantenido relaciones sexo-afectivas. Solo una persona con baja visión congénita señaló un inicio más tardío en su vida sexual (Monsalvo, 1994). El resto no

manifestó limitaciones significativas, lo que podría vincularse con mayores oportunidades de socialización y autonomía personal.

El aprendizaje sensorial apareció como un factor relevante. En casos de ceguera congénita, el tacto se identificó como canal principal para la exploración de la sexualidad (Bueno y Toro, 1994), complementado por estímulos auditivos (Barraga, 1986). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar recursos multisensoriales en la educación sexual (Vallés, 1999), incluyendo estrategias como modelamiento físico (Bandura, 1977), uso de materiales concretos y experiencias enactivas (Bruner, 1966).

Durante las entrevistas surgieron categorías emergentes, como bisexualidad, asexualidad e identidades trans e intersexuales. Aunque ninguno de los participantes se identificó con estos grupos, varios expresaron interés en aprender más, lamentando la ausencia de información en su formación escolar. También, se destacó que el nivel socioeconómico influye en el acceso a una educación sexual más amplia, lo que constituye una línea de investigación futura.

El análisis mostró que las personas con ceguera congénita enfrentaron mayores obstáculos para explorar su sexualidad y, en general, mantuvieron visiones heteronormativas. Algunos lograron cuestionarlas en la adultez, especialmente quienes tenían mayor nivel educativo o contacto con comunidades LGBTQIA+. Ninguno se identificó como cisgénero, lo que evidencia la necesidad de ampliar la visibilización de otras identidades. En contraste, las personas con discapacidad adquirida contaban con más formación previa en sexualidad y género, lo que influyó en sus percepciones. Por ello, no es la discapacidad en sí la que determina el conocimiento, sino las oportunidades educativas y sociales disponibles. En cuanto a la identidad de género, quienes nacieron con ceguera presentaron mayores dificultades de comprensión, mientras que quienes adquirieron la condición afirmaron que la pérdida visual no modificó su identidad, aunque tampoco profundizaron en la adquisición de normas sociales relacionadas con el género mediante la información táctil.

A modo de conclusión, la investigación confirma la ausencia de educación sexual integral en Chile y sus repercusiones en personas con discapacidad visual. Sin embargo, los relatos muestran capacidad crítica, deseo de aprender y afirmación identitaria más allá de los modelos impuestos (Quiñones, 1998). Aunque la sexualidad y el género siguen siendo temáticas tabúes, es posible abordarlas desde una perspectiva accesible, inclusiva y multisensorial. En este sentido, resulta indispensable que la formación docente integre contenidos sobre diversidades sexo-genéricas con metodologías que valoren las experiencias sensoriales y afectivas de todas las personas (Sánchez, 2021).

Respecto a las limitaciones del estudio, estas se relacionan con la muestra reducida, la cual estuvo conformada por diez participantes en total, y con el uso exclusivo de entrevistas autobiográficas, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados. No obstante, los hallazgos contribuyen a abrir discusiones orientadas al diseño de materiales didácticos que guíen a los profesionales en el abordaje progresivo de la sexualidad en personas con discapacidad visual, así como a la implementación de charlas, talleres y acciones de concientización que fortalezcan el trabajo en fundaciones y establecimientos educativos.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barraga, N. (1986). *Textos reunidos de la doctora Barraga*. ONCE.
- Boza, G., López, I., Manríquez, C. y Mejías, C. (2021). *Enseñanza de la educación sexual integral para personas en situación de discapacidad visual o ciega entre los 12 a los 25 años en Chile*. [Tesis de Pregrado, Universidad Mayor]. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8247>
- Bueno, M. y Toro, S. (1994). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Aljibe.
- Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth: a collaboration at the Center for Cognitive Studies*. John Wiley.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>
- Cruz, R. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México. *Revista Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>
- Figuroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Revista Chilena de Administración Pública*, 19, 105-131.
- González, J. (2021). La interseccionalidad de los Derechos Humanos de la población LGBTTTIQ+ en América Latina y El Caribe. En R. Clares y F. Morales (Eds.), *Atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género* (pp. 101-113). Universidad de Granada
- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Monsalvo, E. (1994). Adquisición de la identidad sexual en niños ciegos y deficientes visuales. *Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, 14, 35-39.

- Moya, A. (2009). La sexualidad en mujeres con discapacidad: perfil de su doble discriminación. *Feminismo/s*, 13, 133-151.
- Organización Nacional de Ciegos Españoles, (25 de septiembre de 2025). *La discapacidad visual*. <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual>
- Organización Ramsar. (13 de febrero de 2024). *Diversidad Biocultural*. Switzerland. <https://www.ramsar.org/es/diversidad-biocultural>
- Quiñones, A. (1998): Significado social y viabilidad emocional y narrativa. En F. Franklin y C. Nabuco (Eds.), *Psicoterapia y constructivismo: Consideraciones teóricas y prácticas* (pp. 251-270). Editora Artes Médicas.
- Rubín, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo”. *Revista Nueva Antropología*, 7(30), 95-145.
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexogenérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266. <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Vallés, A. (1999). Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e intervención psicopedagógica. En Organización Nacional de Ciegos Españoles (Ed), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual* (pp. 277- 347). Editorial ONCE.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4(8), 47-53.



FONDO EDITORIAL UMCE

ISBN: 978-956-6143-50-5



9 789566 143505