

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

**Experiencias de aprendizaje entre estudiantes con discapacidad visual
en una escuela de educación especial de la ciudad de Loja**

Andrea Katherine Jiménez Gaona

Tutora: María Soledad Mena Andrade

Quito, 2026

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional		
	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia		

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Andrea Katherine Jiménez Gaona, autora del trabajo intitulado “Experiencias de aprendizaje entre estudiantes con discapacidad visual en una escuela de educación especial de la ciudad de Loja”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 24 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha. 09/04/2026

Firma:

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar de qué manera influye la discapacidad visual en las experiencias de aprendizaje de estudiantes que cursan su educación primaria en una escuela de educación especial de la ciudad de Loja, atendiendo simultáneamente a sus vivencias y a las prácticas de acompañamiento de sus cuidadoras primarias. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y diseño descriptivo-narrativo con perspectiva diádica, basado en entrevistas en profundidad realizadas a tres díadas niño-madre, seleccionadas por su relevancia fenomenológica y abordadas de manera idiográfica. Los resultados muestran que los niños se conciben como aprendices competentes, sobre todo en tecnología y música, pero enfrentan barreras pedagógicas asociadas al predominio de la escritura mecánica, el uso limitado de materiales táctiles y dificultades persistentes en matemáticas, lo que tensiona la promesa de una educación inclusiva centrada en el aprendizaje significativo. En el ámbito familiar se configuran tres modelos de autonomía: anticipada por sobrecarga familiar, funcional doméstica y protegida en entornos equipados; la tiflotecnología emerge como el eje cardinal de participación siendo percibida como el principal facilitador de agencia, contrastando con la percepción de desamparo estatal que transfiere responsabilidades de financiamiento y gestión de adaptaciones a la esfera familiar. Las cuidadoras valoran la escuela especial como núcleo de apoyos académicos, tecnológicos y relacionales, pero todavía expresan desconfianza hacia el sistema no especializado por la percepción de una escasa adaptación de los recursos académicos y un riesgo latente de *Bulling*, de modo que la inclusión en centros no especializados, para ellas se mantiene como un horizonte normativo más que como una realidad efectiva a la que sus hijos puedan acceder en las condiciones actuales.

Palabras clave: autonomía, barreras pedagógicas, educación especial, experiencias de aprendizaje, inclusión educativa, tiflotecnología

A la Divina Providencia, por otorgarme la claridad mental y la fortaleza espiritual necesarias para transformar la curiosidad en conocimiento, y por guiarme con benevolencia hacia este nuevo horizonte en mi formación profesional.

A mi amada familia, por haber sido los primeros en depositar su fe en mis capacidades, incluso cuando el camino se tornaba incierto. Este proceso investigativo me ha permitido dimensionar, con una lucidez renovada, el papel cardinal y el esfuerzo hercúleo que desempeña la familia en la trayectoria de las personas con discapacidad. Al estudiar estas realidades, he comprendido que mi propio éxito no es sino el reflejo de la solidez de nuestro vínculo, valorando hoy, más que nunca, que el amor y el apoyo familiar son los verdaderos arquitectos de la autonomía y la superación.

Agradecimientos

A Dios, por haberme concedido la perseverancia y la salud necesarias para culminar este proceso. Su guía ha sido el pilar invisible que sostuvo mi voluntad en cada etapa de este camino de formación.

A mi familia, por su apoyo irrestricto y su paciencia ante mis ausencias. Han sido el cimiento emocional que permitió que mis aspiraciones académicas se transformaran en una realidad tangible; su fe en mi propósito ha sido mi mayor incentivo.

A las familias participantes, quienes generosamente me abrieron las puertas de sus hogares y me permitieron asomarme a la intimidad de su vida cotidiana para dar cuenta del cariño inmenso y del esfuerzo que realizan día tras día para acompañar y sostener a sus niños con discapacidad a lo largo de su trayectoria educativa.

A la planta docente de la Universidad Andina Simón Bolívar, por compartir sus conocimientos con generosidad y por fomentar en sus aulas un pensamiento crítico y humanista. Haber formado parte de esta casa de estudios ha sido un privilegio que ha elevado mis estándares de excelencia académica. De manera especial, extendiendo mi gratitud a mi tutora de investigación, por su guía magistral y su acompañamiento constante. Sus observaciones agudas, su rigor científico y su calidez humana fueron esenciales para navegar las complejidades de este estudio y llevarlo a buen puerto.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero: Fundamentación teórica	15
1. La inclusión educativa como derecho fundamental	15
2. Una aproximación sistémica al desarrollo de niños con discapacidad visual	17
3. El aprendizaje como motor del desarrollo integral.....	19
4. La construcción de la autonomía en el contexto de la educación especial.....	20
5. Revisión bibliográfica de la discapacidad visual en la educación.....	23
Capítulo segundo: Metodología.....	27
1. Enfoque y tipo de investigación	27
2. Diseño y método.....	28
3. Población y muestra	28
4. Técnicas e instrumentos	29
5. Procesamiento de la información	30
6. Consideraciones éticas	30
Capítulo tercero: Análisis y discusión de resultados	31
1. Análisis de las díadas	31
1.1 Díada 1: Pedro y Ana	31
1.2 Díada 2: Pablo y Marta	35
1.3 Díada 3: Benjamín y María.....	38
2. Comparativa entre díadas	42
2.1 Modelos de autonomía: anticipada, funcional y protegida	44
2.2 Rol asignado a la escuela	45
2.3. La tecnología como recurso compensatorio.....	45
2.4. Inclusión educativa y perspectivas de futuro	46
3. Discusión.....	47
3.1 Inclusión educativa: un derecho aún no garantizado	47
3.2 Configuraciones bioecológicas: familia, escuela y Estado en diálogo.....	48
3.3 Aprendizaje y andamiaje: apoyos, sobreprotección y vacíos.....	50
3.4 Autonomía y agencia: identidades en construcción.....	53
Conclusiones.....	55
Lista de referencias.....	59

Anexos.....	65
Anexo 1. Guía de entrevista para el niño en estudio	65
Anexo 2. Guía de entrevista para la madre y principal cuidadora del niño en estudio ...	66

Introducción

La capacidad de aprender constituye una facultad intrínseca del ser humano, que le permite, además de la apropiación de conocimientos, la construcción de su identidad mediante la interacción con el entorno. Tradicionalmente, este proceso se ha cimentado sobre una estructura oculocéntrica, donde la visión actúa como el canal hegemónico. No obstante, ante la ausencia o disminución de este sentido, el aprendizaje se reconfigura a través de trayectorias sensoriales y cognitivas alternativas que desafían las convenciones de una “normalidad” pedagógica.

En la actualidad, la investigación educativa transita hacia un paradigma participativo que prioriza la escucha activa de los protagonistas del proceso educativo; sin embargo, en la literatura actual persiste una brecha significativa respecto a las narrativas propias de los niños con discapacidad visual. Sus experiencias suelen ser filtradas por categorías externas, omitiendo la riqueza de sus autopercepciones como aprendices. Como señalan Chivista et al. (2024), resulta imperativo abrazar la diversidad de pensamiento en la infancia, etapa decisiva para la consolidación de la personalidad del aprendiz.

En Ecuador, de acuerdo con el Censo de 2022, la dificultad visual afecta al 21,8% de la población con limitaciones permanentes (Ecuador Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos 2024), mientras que en el ámbito escolar, el Ministerio de Educación reporta 2.910 estudiantes con esta condición, de los cuales el 65% cursa la educación general básica (Ecuador Ministerio de Educación, Deporte y Cultura 2024). Aunque existan marcos de inclusión, la trayectoria del estudiante está mediada por el entorno familiar, actor crítico en la formación de expectativas de independencia. Castillo Eriza y López Aymes (2022) subrayan que la autonomía personal depende de una orientación familiar eficaz que evite la sobreprotección. Pese a ello, son escasos los estudios que exploran el binomio niño-cuidador en entornos especializados. Ante este escenario, surge la interrogante: ¿De qué manera influye la discapacidad visual en las experiencias de aprendizaje de estudiantes en esta condición que cursan su educación primaria en un centro de educación especial en la ciudad de Loja?

El objetivo general de este trabajo fue: reconstruir las experiencias educativas de estudiantes con discapacidad visual que cursan su educación primaria en una escuela de educación especial de la ciudad de Loja; en tanto que los objetivos específicos buscan:

explorar las vivencias de los niños sobre su aprendizaje e interacción social; analizar las prácticas de acompañamiento y expectativas de los cuidadores; y describir los recursos identificados como facilitadores de su autonomía como aprendices.

La pertinencia del estudio radica en la urgencia de cuestionar el paradigma oculocéntrico y rescatar las voces de los niños, habitualmente invisibilizadas por diagnósticos clínicos. Abordar el binomio niño-cuidador permite identificar cómo la superación de imaginarios de dependencia fomenta un desarrollo integral y equitativo.

Metodológicamente, el trabajo se inscribe en el enfoque cualitativo bajo un paradigma interpretativo, en un diseño descriptivo-narrativo con un compromiso idiográfico (Larkin, Shaw, y Flowers 2019). La unidad de análisis fue la díada niño–madre, abordada mediante entrevistas en profundidad con una muestra de tres niños (uno con ceguera y dos con baja visión) y sus cuidadoras primarias. Los datos, de carácter transversal, se recogieron a lo largo de octubre de 2025. Se utilizan fuentes académicas sobre inclusión, el modelo bioecológico y marcos normativos internacionales.

La estructura de esta tesis consta de tres capítulos: el primero desarrolla el marco conceptual sobre inclusión, desarrollo sistémico y construcción de autonomía; el segundo detalla la ruta metodológica y las consideraciones éticas; el tercero presenta el análisis de resultados desde la perspectiva de cada díada, una visión comparada y la discusión con la literatura ya existente; y culmina con conclusiones que ofrecen claves para la reflexión pedagógica y el diseño de programas de apoyo que potencien el desarrollo de estos estudiantes.

Capítulo primero

Fundamentación teórica

Este capítulo presenta la fundamentación teórica que sostiene la presente investigación, articulando los marcos conceptuales necesarios para comprender las experiencias de aprendizaje y la construcción de autonomía en niños con discapacidad visual que se desenvuelven en contextos de educación especial. A lo largo de sus apartados se desarrollan los principales aportes sobre la inclusión educativa como derecho, la aproximación sistémica al desarrollo infantil, la perspectiva sociocultural del aprendizaje y la noción contemporánea de autonomía y agencia, con el fin de ofrecer un andamiaje conceptual coherente que dialogue críticamente con las narrativas recogidas en el trabajo de campo.

1. La inclusión educativa como derecho fundamental

En su formulación actual, la educación inclusiva constituye, un fundamento esencial del ejercicio efectivo del derecho a la educación en el siglo XXI. Su conceptualización ha evolucionado desde una visión asistencial, sustentada en el paradigma médico de la discapacidad, hacia una perspectiva social, la cual ubica los obstáculos en el entorno y no en la persona. Este cambio epistemológico, en la forma de comprender la discapacidad, respaldada por la normativa internacional desde la adopción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas 2006), plantea que dicha condición no radica en el individuo de forma inherente, sino que emerge como resultado de la relación entre las capacidades funcionales de la persona y los factores sociales, físicos y actitudinales del contexto que dificultan su participación plena en todos los ámbitos de la vida, incluyendo, por supuesto, al sistema educativo, el cual tiene la responsabilidad de acoger la diversidad, saber ajustarse a las particularidades y cumplir los requerimientos del niño.

En el contexto latinoamericano, y particularmente en Ecuador, la inclusión educativa se inscribe dentro de un marco legal robusto que incluye: la Constitución del Ecuador (2008), art. 26, 35, 47 (núm. 7); la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Art. 47 y 48 (2024) y su Reglamento General (2025), los cuales establecen que el Estado debe garantizar el acceso, permanencia y culminación de la trayectoria

educativa de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna. No obstante, diversos estudios señalan que, si bien existe un reconocimiento formal del derecho a la educación inclusiva, las instituciones educativas, tanto regulares como especializadas, enfrentan desafíos estructurales relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos tiflotecnológicos y, sobre todo, la transformación de las actitudes y expectativas hacia el estudiantado con discapacidad visual ; Bayas Jaramillo 2022).

Según los autores Long y Guo (2023), existe el riesgo de caer en una “inclusión excluyente”, donde la simple asistencia física de un estudiante con discapacidad visual al aula ordinaria es insuficiente, pues su presencia no asegura una participación real en el desarrollo de un aprendizaje significativo. De hecho actualmente se concibe que una inclusión implica tres dimensiones interdependientes: presencia (acceso y permanencia), participación (interacción significativa con pares y adultos), y aprendizaje (adquisición de competencias que posibiliten el desarrollo integral) (Echeita Sarrionandia, Fernández-Blázquez, y Simón 2020). Cuando hablamos de niños invidentes, esta triada se manifiesta de una forma muy específica, pues la visión limitada o inexistente cambia por completo la dinámica de los métodos pedagógicos hegemónicos, contruidos históricamente sobre la primacía del canal visual como vehículo privilegiado del conocimiento, lo que obliga a repensar todo el quehacer educativo yendo más allá de las técnicas o los resultados y enfocándose en el desarrollo integral del estudiante.

Resulta imperativo, por tanto, transitar desde una lógica de la *integración*, que exige al estudiante adaptarse al sistema, hacia una *pedagogía de la pertenencia* (*belonging*). Este concepto, emergente en la literatura de los últimos años, postula que el aprendizaje genuino solo ocurre cuando el estudiante se reconoce como un agente legítimo dentro de su entorno educativo (Long y Guo 2023). Para el niño con discapacidad visual, esto implica que la escuela no solo debe ser accesible en términos técnicos, sino también en términos relacionales y simbólicos. La Convención de 2006 de la ONU nos invita a ver la autonomía desde otro ángulo, donde no debe ser vista como una concesión, sino como la consecuencia lógica de interactuar con un mundo habilitante, de esa forma el alumno empieza a gestionar sus propias experiencias de aprendizaje de forma lógica (Bombardelli 2020).

2. Una aproximación sistémica al desarrollo de niños con discapacidad visual

El desarrollo humano, no puede ser entendido como un proceso lineal y exclusivamente intrapsíquico, puesto que despliega una compleja red de interacciones entre el individuo y los múltiples contextos en los que participa. Bajo este enfoque, el planteamiento ecológico del desarrollo humano, elaborado por Urie Bronfenbrenner (1979) reformulado posteriormente como modelo bioecológico (Bronfenbrenner y Morris 2007), se constituye como un referente teórico importante para comprender cómo los procesos formativos y el fortalecimiento de la autonomía o independencia en los niños en situación de discapacidad visual están mediada por sistemas interdependientes que operan a distintos niveles de proximidad e influencia.

Bronfenbrenner nos explica que el desarrollo humano es el resultado de cuatro fuerzas que interactúan constantemente: proceso (actividades diarias del niño), persona (características biosociológicas del individuo), contexto (los sistemas ambientales anidados), y tiempo (los cambios y continuidades en el curso de vida). Sin embargo, en niños con discapacidad visual estos cuatro elementos adquieren configuraciones específicas que es preciso analizar de manera situada (McLinden et al. 2020; Bani Odeh y Lach 2024), precisamente por esas particularidades con las que el estudiante con discapacidad atraviesa por las distintas etapas del desarrollo.

Siguiendo a Bronfenbrenner y Morris (2007), el microsistema constituye el nivel más inmediato de influencia y comprende los entornos donde el niño experimenta relaciones cara a cara de manera regular: la familia, el aula, el grupo de pares. Para el niño con discapacidad visual, la calidad de las interacciones en este nivel es determinante. La literatura nos dice que el microsistema familiar actúa como el primer andamiaje para la construcción de la autonomía: las prácticas de crianza, las expectativas parentales y la disposición a fomentar la exploración independiente, o por el contrario, el ejercicio de conductas de sobreprotección, pueden marcar diferencias significativas en el desarrollo de habilidades de autocuidado, movilidad y autorregulación emocional (McLinden et al. 2020). Así mismo, el microsistema escolar representado por las interacciones con docentes y compañeros, puede funcionar como un espacio de habilitación o, inversamente, de exclusión, dependiendo de las actitudes, la formación docente y los recursos materiales disponibles (Bani Odeh y Lach 2024).

El mesosistema se refiere a las interconexiones entre los distintos microsistemas en los que el niño participa. En este nivel se analiza por ejemplo la calidad de la comunicación y colaboración entre la familia y la institución educativa. Cuando existe

una coordinación efectiva entre padres y profesores, compartiendo información sobre estrategias pedagógicas, apoyos requeridos y avances en el desarrollo del niño, se generan sinergias que potencian la autonomía y el bienestar emocional del estudiante (Meyer et al. 2025; Cuesta Ormaza y Roca 2025). Por el contrario, la fragmentación o la desconfianza mutua entre estos dos microsistemas obstaculiza notoriamente el desarrollo de competencias fundamentales, pues el niño recibe mensajes contradictorios sobre sus límites y capacidades.

El exosistema comprende aquellos contextos en los que el niño no participa de forma directa, pero que indirectamente ejercen una influencia sobre su desarrollo. Aquí se ubican las políticas educativas, los servicios de apoyo externo como las unidades distritales de apoyo a la inclusión (UDAI) implementadas en Ecuador a partir de 2013, o las condiciones laborales que permiten la conciliación o no de los padres.

En el contexto ecuatoriano, por ejemplo, la escasez de profesionales especializados en tecnologías de asistencia (tiflotecnología) y orientación y movilidad, el limitado acceso a materiales didácticos adaptados y la falta de políticas públicas serias y sostenidas en el tiempo que se reportan en varios de los trabajos consultados (Tárraga-Mínguez et al. 2021), son factores del exosistema que condicionan de manera sustancial las experiencias de aprendizaje, pues se filtran hasta el microsistema, aumentando la carga de cuidado sobre las familias y limitando las oportunidades de agencia del niño.

Finalmente, el macrosistema incluye los valores culturales, las ideologías y los patrones sociohistóricos que configuran las actitudes hacia la discapacidad. En sociedades donde prevalecen creencias capacitistas que asumen que el niño ciego es intrínsecamente dependiente o incapaz de aprender al mismo ritmo que sus pares, estas representaciones sociales se filtran hacia los niveles más inmediatos de interacción, afectando las expectativas de docentes, cuidadores y del propio niño sobre sí mismo (Bani Odeh y Lach 2024).

No hace falta decir que los imaginarios socioculturales que colocan al niño con discapacidad en desventaja con relación a sus pares a la larga resultan extremadamente nocivos, porque al ser interiorizadas por los niveles micro del sistema, incluido el pensamiento del propio niño, pueden convertirse en profecías autocumplidas que terminan por asfixiar su potencial, y por tanto, privando deliberadamente a la comunidad de los aportes y la perspectiva única de un ciudadano cuya participación pudo haber sido fundamental para el progreso humano.

3. El aprendizaje como motor del desarrollo integral

Si antes Bronfenbrenner nos proporcionaba una comprensión sistémica del desarrollo, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), posibilita entender los mecanismos internos a través de los cuales el aprendizaje se convierte en desarrollo. Para Vygotsky, el aprendizaje no es un proceso de asimilación pasiva de información externa o una maduración biológica autónoma; este autor concibe el aprendizaje como una actividad dialéctica en la que el niño, mediante la interacción con otros más experimentados, se apropia de herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas simbólicos, las tecnologías; que en su conjunto le permiten reorganizar sus funciones psicológicas superiores (Daniels 2016).

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) constituye el núcleo de esta teoría. Vygotsky define la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, es decir aquello que actualmente puede realizar de manera autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que puede lograr con la guía y colaboración de un adulto o un par más competente (Kozulin 2006). Este concepto resulta especialmente pertinente para comprender cómo los niños con discapacidad visual avanzan hacia la autonomía: un proceso gradual en el que el andamiaje proporcionado por el cuidador o el docente es progresivamente retirado a medida que el niño internaliza las estrategias y gana confianza en sus propias capacidades.

La metáfora del andamiaje, propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976) a partir de los postulados de Vygotsky, se refiere precisamente a ese apoyo temporal y ajustable que el adulto ofrece al niño para que pueda realizar tareas que, de otro modo, estarían fuera de su alcance. En el contexto de la discapacidad visual, el andamiaje puede adquirir múltiples formas: desde la verbalización de secuencias de acción, por ejemplo, describiendo paso a paso cómo se deben organizar los materiales escolares, hasta el modelado táctil de habilidades de orientación y movilidad al enseñar a utilizar el bastón o a identificar puntos de referencia sensoriales en el entorno.

Es preciso recordar que este andamiaje está destinado a desaparecer gradualmente, dando paso al desarrollo de habilidades y capacidad de agencia del niño, y este punto resulta especialmente relevante al tratar las experiencias de aprendizaje en niños con discapacidad visual, pues no es raro que los adultos que los rodean, motivados por el miedo al fracaso o a que se lastimen, mantienen un andamiaje excesivo o prolongado (Cuesta Ormaza y Roca 2025), lo que a la larga termina siendo contraproducente, pues ancla al niño a una dependencia artificial que erosiona su

autoconcepto y su agencia (López Rodríguez 2022). Esta tensión entre el andamiaje necesario y la sobreprotección constituye uno de los ejes centrales del presente estudio, pues las narrativas de los cuidadores sobre cómo acompañan las tareas escolares, cómo gestionan la movilidad del niño y cuáles son sus expectativas sobre el futuro educativo revelan el tipo de andamiaje que están ofreciendo.

Otro concepto vygotskiano fundamental para este trabajo es la mediación. Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo está mediado por herramientas culturales, siendo el lenguaje la más poderosa de ellas. En el caso de los niños con discapacidad visual, la mediación semiótica opera de manera singular: en ausencia del referente visual directo, el lenguaje adquiere un rol compensatorio y estructurante del pensamiento (McLinden et al. 2020). La capacidad de los adultos para ofrecer descripciones verbales ricas, metáforas táctiles y analogías auditivas que permitan al niño construir representaciones mentales coherentes del mundo es un factor crítico para su aprendizaje (Nunes y Bitencourt Lomônaco 2008). Del mismo modo, las tecnologías de asistencia como lectores de pantalla, aplicaciones de reconocimiento de texto, audiolibros, funcionan como mediadores externos que amplían las posibilidades de acceso al conocimiento (Bayas Jaramillo 2022), siempre que su uso sea enseñado de manera sistemática y esté acompañado de una intencionalidad pedagógica clara .

La teoría sociocultural también enfatiza que el aprendizaje es fundamentalmente una actividad situada y participativa. Vygotsky rechaza la idea de un aprendizaje descontextualizado, insistiendo en que el niño aprende cuando participa en prácticas culturalmente relevantes junto a otros (Vygotski 1978). Esto tiene implicaciones directas para la comprensión de las experiencias escolares de los niños con discapacidad visual, pues su aprendizaje no se agota en un rendimiento académico individual, sino que también guarda relación con su capacidad para participar en las actividades colectivas del aula, establecer relaciones de reciprocidad con sus compañeros y contribuir a la construcción de un conocimiento compartido (Santos Dias de Abreu y Lima Martins Pederiva 2023).

4. La construcción de la autonomía en el contexto de la educación especial

La autonomía, entendida como la capacidad del individuo para tomar decisiones, autorregular su conducta y participar activamente en la configuración de su propia trayectoria vital, constituye el horizonte último del proceso educativo. Sin embargo, en el ámbito de la discapacidad visual, la autonomía ha sido históricamente conceptualizada de

manera restrictiva, limitándose a las habilidades instrumentales de la vida diaria y la orientación y movilidad (Echeverría Garrido y Morales Quishpe 2014). Una perspectiva contemporánea exige ampliar esta noción hacia el concepto de agencia personal, definida como la capacidad del sujeto para actuar intencionalmente sobre su entorno, ejercer control sobre sus acciones y construir una narrativa coherente sobre sí mismo como agente competente (García Alonso 2003; McLinden et al. 2020).

En el contexto específico de la educación especial, la construcción de la autonomía enfrenta tensiones particulares: Por un lado, los centros de educación especial pueden funcionar como espacios protegidos donde el niño con discapacidad visual recibe apoyos intensivos y especializados que no siempre están disponibles en el sistema regular como la enseñanza del sistema Braille para la lectoescritura, entrenamiento en orientación y movilidad, acceso a tecnologías de asistencia y acompañamiento de profesionales con una formación más específica (Martínez Ordoñez et al. 2025). Por otro lado, existe el riesgo de que estos entornos se conviertan en burbujas desconectadas de la realidad social, donde las expectativas respecto del desempeño del estudiante son más bajas y donde se perpetúa una lógica de dependencia institucional que no prepara adecuadamente al niño para los desafíos de la vida comunitaria (Tomalá 2019)

En este sentido, Bani Odeh y Lach (2024) han identificado varios de los factores que pueden facilitar la autonomía en niños con discapacidad visual. En primer lugar, el acceso temprano y sostenido a la orientación y movilidad, entendida más allá de las técnicas de rastreo con el bastón, sino más bien como un conjunto de competencias que incluyen el desarrollo del esquema corporal, la comprensión de relaciones espaciales, la capacidad de planificar rutas y resolver dificultades inesperadas durante la navegación (Tárraga-Mínguez et al. 2021). En segundo lugar, la alfabetización digital centrada en tecnologías de asistencia (tiflotecnología), que implica familiarizar al niño desde edades tempranas con lectores de pantalla, teclados adaptados, lupas electrónicas, aplicaciones de reconocimiento óptico de caracteres (OCR), visión asistida por inteligencia artificial, entre otras (Bayas Jaramillo 2022), herramientas que le permitirán acceder de manera cada vez más autónoma a la información, al tiempo que facilitan su comunicación con el entorno. En tercer lugar, están las habilidades socioemocionales como la autogestión, referida como la capacidad del niño para identificar sus necesidades, comunicarlas de manera asertiva a adultos o sus pares, y negociar los apoyos que requiere sin caer en una pasividad excesiva o una dependencia externa frecuentemente (Lovari 2015).

Es preciso mencionar que estas habilidades no emergen espontáneamente, requieren de mediaciones pedagógicas intencionales. Los docentes de educación especial deben actuar como facilitadores, diseñando situaciones de aprendizaje donde el niño pueda experimentar, cometer errores en un entorno seguro y reflexionar en torno a la efectividad de sus propias estrategias.

Esto implica, además, transformar las actitudes adultas que muchas veces de manera inconsciente, anulan al estudiante con discapacidad o asumen que es incapaz de participar en actividades que implican un esfuerzo físico o cognitivo extra (Lovari 2015), como los deportes, las excursiones escolares o los proyectos de investigación independientes.

El rol de la familia en este proceso es igualmente crucial como se ha señalado previamente. Los cuidadores deben aprender a equilibrar las labores de cuidado con la promoción de la autonomía, un equilibrio que no siempre es fácil de lograr, especialmente en contextos donde prevalecen creencias culturales sobre la fragilidad de los niños con discapacidad (Bani Odeh y Lach 2024) y tampoco existen escuelas para padres que aborden los desafíos asociados a la crianza de un niño con discapacidad.

Las narrativas familiares sobre los logros y desafíos del niño, sus expectativas sobre el futuro educativo y laboral, y las estrategias cotidianas de acompañamiento en las tareas escolares revelan el tipo de orientación familiar que el niño está recibiendo. Una orientación centrada en sus potencialidades, que celebra sus éxitos y normaliza el error como parte del aprendizaje, favorece el desarrollo de una identidad positiva y de un mayor sentido de autoeficacia, esto es así en toda la psique humana, se tenga o no una discapacidad, pero adquiere especial relevancia en presencia de una discapacidad porque como habíamos dicho anteriormente la familia es el primer espacio en donde aprende el niño a romper con imaginarios capacitistas que pretenden reducir su agencia. Por el contrario, una orientación centrada en las limitaciones, que sobreprotege y que transmite mensajes implícitos de incompetencia, puede minar, a veces irremediablemente, la confianza del niño y obstaculizar su tránsito hacia la independencia.

Finalmente, es preciso reconocer que la autonomía no es un estado binario, dependiente o independiente, sino un continuo que varía en función de los contextos, las tareas y el momento del desarrollo. Un niño puede mostrar alta autonomía en áreas como el uso del Braille o en la organización de sus materiales escolares, y requerir mayor apoyo en otras como la movilidad en entornos desconocidos o la gestión de conflictos con pares. Lo relevante, desde una perspectiva educativa, es que el niño vaya ampliando

progresivamente el conjunto de situaciones en las que puede actuar sin asistencia externa, y que desarrolle estrategias metacognitivas para identificar cuándo necesita ayuda y cómo solicitarla de manera adecuada.

Las narrativas de los niños participantes en este estudio sobre cómo se movilizan en la escuela, cómo resuelven las dificultades académicas, qué actividades realizan de manera independiente y en cuáles requieren apoyo, así como sus proyecciones de futuro, constituyen evidencia empírica de este proceso de construcción de autonomía. Del mismo modo, las narrativas de los cuidadores sobre las estrategias de acompañamiento, los momentos en que observan mayor independencia en sus hijos y las expectativas sobre la transición a la educación regular que tendrá que darse en algún momento de la vida, permiten comprender la manera en la que el andamiaje familiar facilita u obstaculiza este desarrollo. El análisis integrado de ambas perspectivas posibilita una comprensión holística y situada de las trayectorias de aprendizaje y autonomía en el contexto de la educación especial.

5. Revisión bibliográfica de la discapacidad visual en la educación

A través de esta revisión de literatura, se ha podido evidenciar la evolución significativa en la psicopedagogía de la ceguera: el tránsito desde un paradigma médico centrado en el déficit, hacia un enfoque centrado en la agencia personal, la mediación afectiva y la accesibilidad del entorno.

Una excelente forma de comenzar esta revisión pasa por remontarnos al trabajo pionero de Leonhardt (1992); su libro, que compila décadas de experiencia clínica y psicopedagógica en la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), buscaba delinear las pautas de atención temprana en el bebé ciego, en un momento en donde no existía nada parecido en el territorio español. A través de una metodología basada en la observación longitudinal y el trabajo directo con las familias, Leonhardt concluyó que la estructuración cognitiva del niño ciego depende intrínsecamente de la calidad del vínculo afectivo inicial y de la decodificación de sus señales comunicativas que pueden ser más débiles o directamente distintas de sus pares sin discapacidad. Si el entorno y sus cuidadores no logran proveer un andamiaje afectivo y sensorial anclado en lo táctil, lo auditivo y lo cinestésico, el niño corre un alto riesgo de desarrollar conductas de aislamiento, pasividad y estereotipias.

Esta necesidad vital de construir el conocimiento a través de vías alternativas entre los niños con discapacidad visual más tarde se evidencia en el trabajo de Nunes y

Lomônaco (2008), quienes se p24/06/2026ropusieron analizar el desarrollo de conceptos en siete niños con ceguera congénita con edades comprendidas entre los 8 y 13 años. Mediante entrevistas semiestructuradas solicitaron a los participantes definir quince conceptos, tanto concretos como bola o zapato, así como abstractos e inalcanzables sensorialmente como nube, viento o mentira. Sus resultados interpelaron las posturas que en su momento asociaban la ceguera con un retraso cognitivo inherente, demostrando que los niños ciegos construyen abstracciones complejas categorizando atributos físicos, contextuales y de función. Estos hallazgos son importantes para el sistema educativo, pues demuestran que las supuestas deficiencias en el aprendizaje del niño con discapacidad visual no derivan de su incapacidad para procesar información en ausencia de la visión, sino de la pobreza de las experiencias y estímulos que el entorno vidente le proporciona, a menudo asumiendo erróneamente que ver es la única forma válida de conocer.

Reconocer que el niño ciego procesa el mundo de forma diferente, pero igualmente válida, nos obliga a repensar el currículo escolar y el rol de las emociones en el aula. En este sentido, la investigación-acción de López Rodríguez (2022) aporta hallazgos invaluable. Este trabajo tuvo como objetivo evaluar el impacto de la educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos ciegos y con baja visión de primer y segundo grado de primaria, tras un diagnóstico de aula que revelaba nula comunicación entre pares, represión emocional e individualismo como consecuencia del periodo previo de confinamiento por la pandemia. La autora diseñó e implementó actividades colaborativas centradas en la empatía, el autoconocimiento y la resolución de conflictos, y los resultados de sus intervenciones, evaluados cualitativamente mediante escalas estimativas, demostraron que al validar las emociones de los alumnos y enseñarles a decodificar las intenciones de los otros, se reducían drásticamente las conductas disruptivas y se incrementaba la participación académica; concluyendo que la educación socioemocional permite al niño ciego sentirse seguro y comprender de mejor manera su entorno y su relación con los otros.

Esta postura encuentra un sólido respaldo teórico en el análisis conceptual de McLinden et al. (2020), cuyo objetivo fue examinar el desarrollo de la agencia personal en niños pequeños con discapacidad visual, utilizando como marco la teoría de los sistemas bioecológicos de Bronfenbrenner. Estos autores argumentan que la educación del niño ciego debe basarse en un currículo equilibrado que contemple no solo el acceso al aprendizaje que es lo que de cierto modo promueve el currículo tradicional, sino

también el aprender a acceder, para referirse a un currículo expandido que enseñe habilidades de independencia, movilidad y tecnología. En su discusión, advierten que la sobreprotección ejercida por los agentes adultos encargados de su educación muchas veces termina anulando la autonomía del niño.

Al igual que López Rodríguez (2022), McLinden et al. (2020) concluyen que empoderar al niño ciego para que pase de ser un receptor pasivo a un agente activo requiere una intervención holística que estos autores relacionan con todos los niveles del sistema señalados por Bronfenbrenner: el microsistema, el mesosistema y el macrosistema.

Para que esta agencia personal florezca, el macrosistema debe proveer condiciones mínimas de viabilidad, algo que la academia todavía señala como una cuenta pendiente. La revisión descriptiva de Bani Odeh y Lach (2024), que analizó 54 estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos, tuvo como objetivo mapear las barreras y facilitadores de la educación para niños con discapacidad a nivel mundial. Sus resultados, también estructurados bajo el modelo de Bronfenbrenner, arrojaron que las barreras físicas, la falta de materiales adaptados y las actitudes negativas de los docentes son constantes, especialmente en países de ingresos bajos y medios.

Esta macro-visión se materializa en el estudio de metodología mixta llevado a cabo por Kyei-Gyamfi et al. (2025), quienes exploraron los retos educativos de niños con discapacidad visual en Ghana. Mediante encuestas y grupos focales, evidenciaron que la topografía irregular en los alrededores de las instituciones educativas, aulas hacinadas y falta de áreas comunes seguras genera una profunda insatisfacción y vulnera la integridad de los alumnos. Si consideramos que un niño ciego requiere estructurar su mapa mental a través del movimiento corporal para evitar el aislamiento (Leonhardt, 1992), un entorno físico peligroso o no adaptado, como el descrito por Kyei-Gyamfi et al. (2025), no además de ser una barrera arquitectónica, termina convirtiéndose también en una barrera para su desarrollo psicomotor y cognitivo.

Por otro lado, para contrarrestar las barreras institucionales presentes en nuestra región, documentos como la guía del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina (2015), proponen estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), enfatizando que la inclusión no termina con el proceso de matriculación de los estudiantes con discapacidad visual, sino que va más allá, implicando estrategias ambientales como ajustes en la iluminación, el uso de materiales con contraste, y hasta la propia orientación del aula o la ubicación del estudiante en la misma; además

de estrategias pedagógicas como la verbalización de acciones, provisión de experiencias táctiles tridimensionales y fomento del aprendizaje colaborativo.

Se ha creído pertinente finalizar esta revisión bibliográfica analizando el trabajo de Bayas Jaramillo (2022) por ser un trabajo empírico desarrollado en el contexto ecuatoriano. Su objetivo fue determinar la relación entre el uso de la tiflotecnología, entendida como el conjunto de herramientas tecnológicas diseñadas o adaptadas para personas ciegas, y la inclusión educativa. A través de un diseño cuantitativo correlacional causal aplicado a 92 docentes universitarios en Guayaquil, este trabajo demostró una correlación positiva (Rho de Spearman de 0.994) entre la tiflotecnología y las prácticas inclusivas. Sin embargo, la discusión del estudio revela una tensión alarmante que permea el sistema educativo nacional, pues si bien los docentes encuestados mostraron un alto nivel de respeto por las diferencias, los niveles reales de uso y conocimiento de recursos tiflotecnológicos en el aula fueron preocupantemente bajos (33.7%); lo que demuestra que la predisposición a la inclusión en Ecuador, aunque existente, choca frecuentemente con el desconocimiento técnico de herramientas de accesibilidad capaces de efectivizar esta inclusión.

Capítulo segundo

Metodología

El presente capítulo describe el camino metodológico seguido para aproximarse a las experiencias de aprendizaje y a la construcción de autonomía de niños con discapacidad visual y sus cuidadores primarios, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa. En sus apartados se expone el enfoque y tipo de investigación adoptado, el diseño diádico de perspectiva múltiple centrado en las díadas niño–madre, los criterios de selección de la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de información, el procedimiento de análisis y las consideraciones éticas que garantizaron el respeto a la subjetividad y a la confidencialidad de los participantes.

1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se cimenta sobre un entramado epistemológico que reconoce la primacía de la subjetividad y la riqueza de los significados construidos en la interacción humana. Por tal motivo, el estudio se adscribe al enfoque cualitativo, una ruta que, en virtud de lo planteado por Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), no busca la medición de variables, sino una comprensión profunda de los fenómenos en su entorno natural. Se adoptó un paradigma interpretativo, bajo la premisa de que el aprendizaje constituye una transformación dialéctica en el desarrollo del individuo, la cual se encuentra mediada por herramientas culturales y vínculos sociales significativos, trascendiendo un mero registro empírico para adentrarse en la dimensión fenomenológica de la discapacidad visual.

En cuanto a su alcance y temporalidad, este trabajo se define como una investigación de tipo exploratorio y descriptivo, con un diseño transversal (Hernández Sampieri y Mendoza Torres 2018). El carácter exploratorio se justifica por la necesidad de indagar en las narrativas infantiles sobre la autonomía, un territorio poco transitado en la literatura científica local; en tanto que el nivel descriptivo permitió detallar las configuraciones de apoyo que los participantes identificaron como facilitadores para el desarrollo de la agencia de los niños. Al ser un estudio transversal, la recolección de los datos se hizo en el transcurso de octubre de 2025, capturando los procesos psicosociales

y educativos que atravesaba los sujetos en ese momento, además de una remembranza de lo que habían sido sus experiencias de aprendizaje previas.

2. Diseño y método

El núcleo del diseño fue la descripción-narrativa, la cual se nutrió de un compromiso idiográfico irrenunciable. Siguiendo los postulados de Smith, Flowers y Larkin (2008), describiendo la experiencia vivida además de intentar comprender cómo los sujetos otorgan sentido a su realidad. El enfoque idiográfico refuerza esta elección al priorizar el estudio intensivo de lo singular y lo único frente a las generalizaciones nomotéticas tradicionales. De esta manera, este análisis no pretende establecer leyes universales, sino profundizar en la textura específica de cada trayectoria, respetando la idiosincrasia de los participantes y validando sus autopercepciones como fuentes legítimas de conocimiento.

Para potenciar este alcance, se aplicó un diseño diádico de perspectiva múltiple, situando a la relación niño-madre como la unidad fundamental de análisis. Este diseño, fundamentado en los trabajos de Larkin, Shaw y Flowers (2019), permitieron explorar la intersubjetividad del binomio. Al realizar entrevistas individuales por separado se facilitó la emergencia de convergencias y divergencias narrativas, revelando la dinámica interna de la percepción de las experiencias de aprendizaje y la construcción de autonomía.

3. Población y muestra

La población en estudio se constituye por todos los niños y niñas con discapacidad visual (ceguera o baja visión) del cantón Loja, en edades comprendidas entre los 7 y 12 años que cursan sus estudios en instituciones públicas de educación especializada, mientras que la muestra responde a la lógica de la casuística, donde la selección de los participantes se basó en su relevancia fenomenológica, su disponibilidad para participar de la investigación, sin pretender en ningún momento la representatividad estadística. La muestra estuvo integrada por tres unidades de análisis o díadas, captadas en una institución de educación especial de la ciudad de Loja. Cada unidad se conformó por un niño con discapacidad visual (un caso de ceguera total y dos de baja visión) y su madre, quien ejerce el rol de cuidadora principal.

Tabla 1
Caracterización de los miembros de las díadas

Nombre ficticio	Caracterización breve
Pedro	Niño de 10 años con baja visión, cursa 7.º de Educación General Básica en la ciudad de Loja.
Ana	Madre de Pedro; mujer con ceguera total, trabaja de forma informal a medio tiempo y es la única adulta a cargo del hogar, con red de apoyo y recursos económicos limitados.
Pablo	Niño de 11 años con baja visión (ligeramente superior a la de Pedro), cursa 7.º de Educación General Básica.
Marta	Madre de Pablo; vidente, trabaja en relación de dependencia con jornadas nocturnas y cuenta con una red de apoyo familiar moderadamente estable, al convivir con parientes cercanos.
Benjamín	Niño de 8 años con ceguera total, cursa 4.º de Educación General Básica.
María	Madre de Benjamín; vidente, trabaja en relación de dependencia y dispone de una red de apoyo sólida, en la que destacan su pareja y familiares que habitan en el mismo edificio y participan cotidianamente en el cuidado del niño.

Fuente: Datos demográficos entrevistados
 Elaboración propia

Al concebir el aprendizaje como un cambio estructural en el desarrollo, el estudio se concentró exclusivamente en estas voces, prescindiendo de interpretaciones institucionales o docentes para privilegiar el saber que emana de quienes habitan la discapacidad cotidianamente.

4. Técnicas e instrumentos

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad de corte semiestructurado. Se aplicaron guiones diferenciados y adaptados a cada actor: un instrumento de 15 preguntas dirigido al niño, diseñado para rescatar sus vivencias de aprendizaje y autopercepción de habilidades, y un cuestionario de 13 preguntas para la madre, enfocado en las prácticas de acompañamiento y expectativas de futuro. Estas herramientas permitieron una inmersión en los significados que ambos otorgan a los apoyos recibidos y a los hitos de independencia alcanzados durante el proceso educativo.

5. Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante un Análisis descriptivo narrativo, el cual incluyó la transcripción literal de los encuentros, la codificación temática y la búsqueda de patrones transversales entre las díadas. El análisis respetó rigurosamente la singularidad de cada caso antes de proceder a la integración de temas superordinados.

6. Consideraciones éticas

En todo momento se procuró un respeto absoluto a la identidad e integridad de los participantes mediante el uso de consentimiento informado para los adultos participantes y asentimiento en el caso de los menores, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información. Tras el procesamiento de las entrevistas, se confirmó con los participantes que la información plasmada reflejaba fielmente su percepción de la realidad y el sentido de su discurso. El análisis resultante queda disponible públicamente para su consulta y como insumo para futuras indagaciones en el campo de la inclusión educativa.

Capítulo tercero

Análisis y discusión de resultados

Este capítulo presenta los resultados del estudio a partir de las narrativas de los niños con discapacidad visual y sus cuidadores primarios. En coherencia con el diseño narrativo estructurado en díadas, el análisis se organiza en dos niveles: el análisis de cada díada niño–madre, que pone en diálogo ambas voces para identificar convergencias y tensiones, para pasar posteriormente a una comparación entre díadas, que permite reconocer patrones transversales y particularidades en la manera en que cada binomio habita la educación especial, la tecnología, la protección y los proyectos de inclusión futura. Para concluir con un diálogo entre la información empírica recopilada y la fundamentación teórica que sustenta este trabajo, evaluando las díadas con un enfoque de la inclusión educativa como derecho, una mirada sistémica de su forma de ser y habitar en el mundo y una comprensión de los aspectos socioculturales e instrumentales que permiten el aprendizaje y la construcción de autonomía para los niños.

1. Análisis de las díadas

A continuación, se presenta un análisis detallado de cada díada compuesta por el niño y su principal figura de cuidado, representada en todos los casos por la madre, salvo la díada 3 en la que también intervino el padre del niño; poniendo en diálogo sus relatos para identificar cómo se configuran, en cada caso, la autonomía cotidiana, la relación con la escuela especial, el lugar de la tecnología y los proyectos de inclusión futura. A partir de estas tres parejas, se describen las zonas de convergencia y las tensiones específicas de cada vínculo, mostrando cómo las condiciones materiales, afectivas y relacionales modulan de manera singular las trayectorias de aprendizaje y participación de los niños con discapacidad visual.

1.1 Díada 1: Pedro y Ana

La díada de Pedro y Ana se teje en un vínculo donde la autonomía emerge como un orgullo compartido, pero también como un desafío cotidiano, atravesado por la discapacidad visual compartida y las exigencias de un hogar sostenido casi exclusivamente por ella. Pedro narra su independencia escolar, tecnológica y emocional,

mientras que Ana resignifica esas mismas prácticas entre el deseo de que su hijo se afirme como un sujeto capaz y el temor de tener que soltarlo demasiado pronto debido a la carga temporal y económica que supone para ella ejercer un doble papel en su hogar.

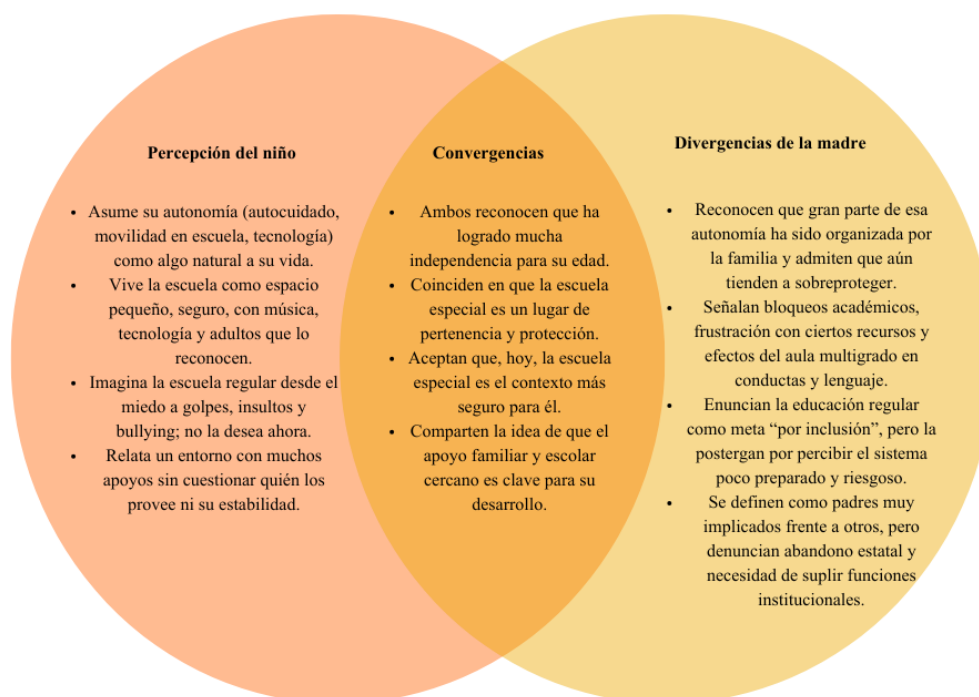


Figura 1. Díada 1

Fuente: Entrevista diada 1

Elaboración propia

Autonomía tensionada por la necesidad. El niño a veces tiende a confundir la autonomía con autosuficiencia: “siempre me movilizo por mí mismo, “no necesito ayuda”, y en lo emocional ha pasado de contarle a su madre como se siente a “aguantarse solo”. Desde su voz, ser autónomo significa no depender, ni física ni afectivamente.

La madre, en cambio, narra esa misma autonomía como producto de restricciones y acuerdos: la decisión de que viaje solo en bus “fue por la economía... ya no me alcanzaba”, y aunque lo reconoce capaz, describe un acompañamiento a distancia: “Todavía paso con temor, escribiendo a la escuela para saber si llegó bien”, y narra que le repite constantemente: “cuando vayas a cruzar, pide ayuda, no te arriesgues solito”.

En la intersección de ambas voces, la autonomía aparece como un proceso co-construido: el niño la experimenta como logro personal y prueba de su competencia, mientras la madre la vive como el resultado de tener que soltar antes de lo deseado, sosteniendo una vigilancia invisible. La aparente autosuficiencia del niño se apoya en un andamiaje afectivo y normativo que él no tematiza, pero que la madre hace explícito.

Autogestión escolar. El niño menciona una rutina donde la escuela tiene un papel preponderante y evidencia una fuerte percepción de autosuficiencia: “me va bien”, “uso la suma rápida”, sin detenerse mayormente en la organización doméstica ni en el rol de su madre en los deberes. La madre, por su lado, sitúa el aprendizaje del niño dentro de una jornada saturada: “mi trabajo es desde que amanece hasta que anochece” y explicita que “yo no le apoyo, soy sola y no me alcanza el tiempo con los dos niños”, lo que frente al niño lo traduce como incentivos a su independencia “tú estuviste en clase y sabes que es lo que tienes que hacer”, comenta que le repite constantemente.

En el cruce de perspectivas, la autonomía académica del niño se revela como un proceso forzado por las circunstancias: para él, hacer cosas solo refuerza su identidad como un sujeto competente; para ella en cambio, que él tenga que hacer determinadas cosas solo es la opción más viable en un contexto de sobrecarga y falta de apoyos. Además, mientras el niño enfatiza lo que puede hacer (moverse, resolver, usar tecnología), la madre insiste en lo que no hace: “su mayor desafío es el orden, la responsabilidad y el tiempo”; lo que evidencia que si bien Pedro tiene cierta iniciativa y confía en sus capacidades para asumir nuevos retos como por ejemplo haber comenzado a trasladarse en bus, presenta dificultades con funciones ejecutivas, con lo que todavía depende de la dirección de la madre para manejar sus horarios, organizar su mochila, espacio de trabajo etc.

La escuela como apoyo ambivalente. Ambos coinciden en que la escuela es un lugar donde se aprende, pero divergen en qué consideran problemático o valioso. El niño subraya la hegemonía de la escritura “nos matan con la escritura”, una escasa utilización de materiales táctiles que él siente que le podrían ser útiles para consolidar aprendizajes, y en un aspecto más concreto, una confusión respecto al plano cartesiano que arrastra desde el año anterior y que todavía no ha logrado despejar; muy probablemente debido a la construcción espacial que tiene que hacer del mismo.

La madre, sin negar estas dificultades, desplaza el foco hacia la profundidad de la enseñanza: en música, solo le dicen “apréndete la canción” y ya; no hay una dirección activa por parte del docente”; mientras que en informática “no pasan de enseñarles a escribir”, lo que contrasta con la información proporcionada por su hijo en donde enumera la enseñanza de habilidades digitales variadas.

En la lectura diádica, la escuela aparece como un escenario de apoyos parciales: para el niño es poco accesible en aspectos didácticos; mientras que para la madre es pedagógicamente superficial en áreas clave y no está bien preparada para comunicarse

con padres que presentan alguna discapacidad como es su caso. “mandaban notas impresas que por mi ceguera no podía leer, ¡y eso que es un centro para ciegos, les tuve que pedir varias veces que traten de comunicarse conmigo de otras maneras”.

Sin embargo, ambos reconocen también elementos positivos: el niño asocia la escuela con juego y amistades; la madre valora las salidas a museos e iglesias y las explicaciones de los docentes cuando él pregunta “¿esto qué es?”; lo que da cuenta de una institución ambivalente: habilita experiencias significativas, pero no siempre garantiza las condiciones de accesibilidad y profundidad que madre e hijo consideran necesarias.

Mediaciones tecnológicas y proyecto de futuro. En la voz del niño, la computación es un espacio de dominio actual: “me gusta la tecnología... sé entrar a páginas y escribir bastante”, enumera comandos de teclado que emplea en el día a día y se presenta como un usuario eficaz.

Para él, este dominio refuerza su sentimiento de competencia y autonomía en el presente escolar; la madre, en cambio, proyecta esa competencia hacia el futuro: “para una persona ciega, manejar bien la computadora con lector de pantalla es lo principal” para ir a un colegio no especializado y poder decir “yo puedo entregar mis tareas”; de hecho, su decisión de cambiarlo o no a la educación no especializada está condicionada a que esté “bien adaptado a la computadora”, porque ella percibe que “la tecnología es su verdadera herramienta”.

Ambos sitúan la tecnología como núcleo de la experiencia de aprendizaje, pero con horizontes distintos: él la vive como un recurso que le permite participar actualmente en condiciones de mayor igualdad; ella la concibe como la llave de acceso a los escenarios educativos futuros. Esta convergencia fortalece la idea de que, para esta diada, la accesibilidad tecnológica es el eje alrededor del cual se construye la posibilidad real de inclusión más allá del centro de educación especial.

Socialización selectiva y defensa del yo. El niño y la madre comparten una percepción de la escuela como un entorno relacional ambivalente. Él menciona compañeros “muy agresivos e hiperactivos”, episodios de golpes “me dio tres patadas”, “se me subía a la espalda... lo mandé al piso” y expresa temor ante la idea de un “colegio gigante” con “bullis” que “solo buscan hacer el mal”, al tiempo que valora sus relaciones actuales con algunos compañeros, siendo significativo para él un amigo que le enseña taekwondo como estrategia de defensa en lo físico, pero también en lo simbólico porque con el dominio de esta habilidad ya no se siente tan vulnerable.

La madre, por su parte, confirma que hay niños con otras discapacidades que “lo arañaban, lo mordían” y por eso le aconseja “aprender a esquivarlos”, señalando que sus amigos son sobre todo otros niños con discapacidad visual y los profesores.

La socialización del niño aparece como selectiva y defensiva: la red de pertenencia se concentra en pares con discapacidad visual y adultos significativos, mientras que la relación con niños con otras discapacidades o con el imaginado alumnado de los “colegios grandes”, para referirse a instituciones de educación regular, está atravesada por el miedo y la evitación.

El niño responde a ese escenario reforzando su narrativa de autosuficiencia y capacidad de defensa; la madre, trasladándole la responsabilidad de gestionar el riesgo relacional “debe aprender a esquivar”, y con poca presencia, en su relato, de una regulación institucional fuerte de la convivencia.

1.2 Díada 2: Pablo y Marta

La díada de Pablo y Marta posee un equilibrio particular donde la autonomía del niño se entrelaza con el funcionamiento cotidiano del hogar y con una fuerte confianza en la escuela especial como núcleo de formación. Pablo narra su independencia al desplazarse, organizar su rutina y apoyarse en la tecnología y en sus pares para aprender, mientras Marta resignifica esas mismas prácticas como parte de una educación en responsabilidad y de la necesidad de sostener su trabajo que tiene una jornada exigente, al tiempo que deposita en la escuela el rol central en la enseñanza académica y en la transmisión de valores, manteniendo en suspenso una futura inclusión en la educación no especializada.

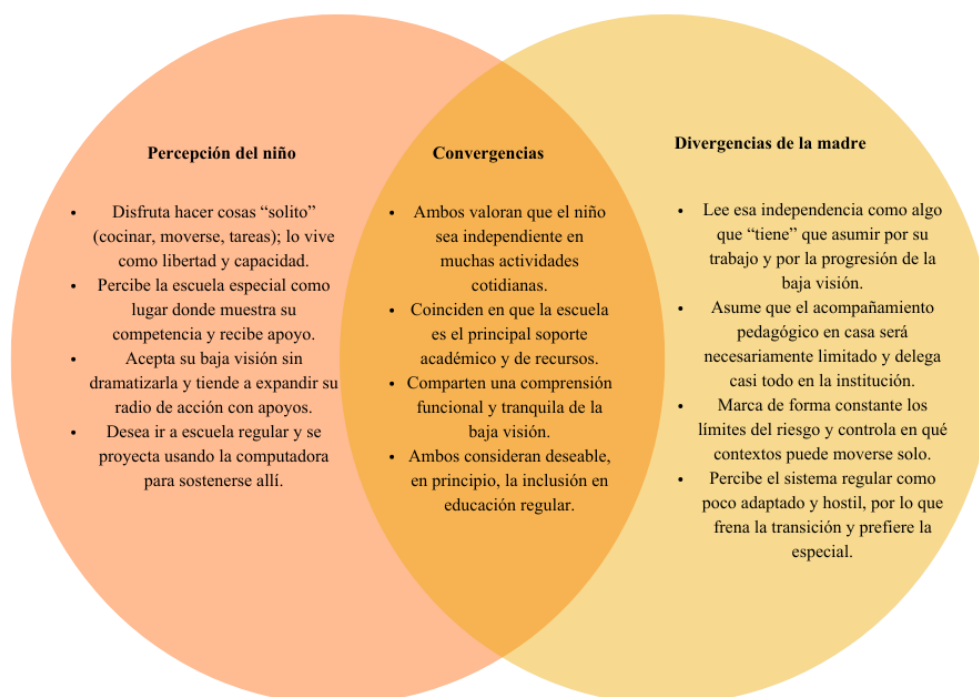


Figura 2. Díada 2

Fuente: Entrevista díada 2

Elaboración propia

Autonomía como proyecto compartido. En esta díada, la autonomía aparece como un valor central para ambos, pero cargado de significados diferentes. Para el niño, ser autónomo es sentirse capaz y libre; para la madre, es una respuesta necesaria frente a la progresión de la baja visión y a su propia sobrecarga laboral. Cuando él presenta cocinar, viajar en bus solo o hacer tareas “solito” como experiencias que disfruta, ella resignifica esas mismas conductas como algo que “tiene” que hacer para que la casa funcione y para que no desperdicie recursos. La convergencia está en que los dos reconocen y afirman la independencia del niño; la tensión radica en que, mientras él la vive sobre todo como autorrealización, ella la vive como una solución eventual ante un entorno exigente y frágil.

Escuela como núcleo de apoyo. Niño y madre coinciden en situar la escuela especial como un espacio clave de apoyo y reconocimiento, pero desde lugares complementarios. Él la percibe como el lugar donde se despliega su competencia, especialmente en música y computación, y ella la concibe como la entidad responsable de la formación académica y ética del niño. Al cruzar sus relatos, se observa que la escuela ocupa un lugar como proveedora de recursos especializados: docentes, tecnologías, actos

inclusivos en los que se reconoce la discapacidad, mientras el hogar queda como un apoyo “limitado” en lo académico, aunque sólido en lo afectivo.

El niño compensa esta brecha recurriendo a estrategias elaboradas por él mismo, a partir de aprendizajes de otros más competentes y sus propios descubrimientos: reporta que utiliza el teléfono con funciones de accesibilidad como alto contraste y zum para hacer consultas, y recurre con naturalidad al apoyo de otros compañeros cuando lo considera conveniente; en tanto que la madre naturaliza que el peso pedagógico recaiga en la institución, en parte porque ella no conoce el Braille.

Discapacidad aceptada, riesgo negociado. En la manera de nombrar la baja visión y situarla en la vida cotidiana hay una sintonía notable: ambos la definen de forma situada, hablando de visión residual y su desempeño en contextos conocidos vs desconocidos, normalizándola como parte de la realidad de su familia, sin dramatismo alguno.

Esta convergencia en la aceptación permite que el niño no se perciba como un ser incompleto y que la madre argumente con precisión dónde puede y dónde no puede moverse solo. No obstante, al pasar de la funcionalidad al riesgo, sus perspectivas divergen: el niño tiende a expandir su radio de acción asistiendo a clases de taekwondo, prefiriendo viajar solo en el bus, y exhibiendo un amplio repertorio de juegos con pares, apoyado en una narrativa de resiliencia que ha interiorizado de las figuras adultas que lo rodean como su madre y sus profesores que le repiten constantemente que la discapacidad no implica limitaciones inamovibles.

La madre, en cambio, marca constantemente los contornos del peligro, mencionando en su discurso con mayor frecuencia aspectos como el temor a caídas al bajar del bus, agresiones que su hijo ha sufrido en el pasado por parte de algunos compañeros, el *Bulling como una posibilidad muy real, que sustenta en el rechazo* que ha notado hacia su hijo por parte de una niña del vecindario, y actúa como filtro de lo que considera tolerable. La discapacidad, entonces, no es objeto de disputa, pero el umbral de exposición al entorno sí: ahí se instala una tensión no verbalizada entre el deseo de explorar del niño y la necesidad de proteger que siente la madre.

Inclusión deseada vs. hostilidad percibida del sistema. En el plano del futuro educativo, el cruce muestra una divergencia clara pero aún contenida. El niño proyecta la educación no especializada como un horizonte deseable y se ve a sí mismo aprovechando recursos tecnológicos como la computadora para defenderse en el plano educativo, una idea que él comenta que le dio este año una profesora; la madre, tras incorporar discursos de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión y de su entorno profesional, percibe el

sistema regular como poco dispuesto a adaptar, saturado y atravesado por un riesgo latente de *Bulling*.

Coinciden en que el cambio representaría un desafío que requiere más apoyo familiar y tecnológico, pero discrepan en si esa dificultad es un reto asumible o un riesgo inaceptable; pues la madre considera por ejemplo que incluso si madre e hijo ponen todo de su parte no hay garantías de que el resto de la comunidad educativa se una a su esfuerzo.

La inclusión aparece, así como un punto de convergencia en el plano de los valores, pues ambos la consideran deseable en abstracto, pero se observa cierta tensión en el plano práctico: él mira las nuevas experiencias que podría ganar; ella, los recursos y apoyos especializados que podría perder. Dicho esto, su inclusión en una institución no especializada se ha quedado en pausa a la espera de su adaptación o no en otra institución de educación especial a la que va a ir el siguiente año para probar otro ambiente.

1.3 Díada 3: Benjamín y María

La díada de Benjamín y María se configura en un vínculo donde la autonomía ha aparecido tempranamente como experiencia cotidiana del niño, que se desplaza, aprende y utiliza tecnología con naturalidad, mientras la madre revisa sus propios temores y reconoce una inclinación a protegerlo a veces en exceso. Benjamín narra su independencia en la escuela y en el hogar, en tanto que María resignifica esos logros como una oportunidad para cuestionar estereotipos de dependencia asociados a la ceguera, al tiempo que posiciona a la escuela como un refugio seguro frente a una inclusión educativa más amplia que percibe aún frágil y poco acompañada por el Estado.



Figura 3. Díada 3

Fuente: Entrevista Díada 3

Elaboración propia.

Autonomía y márgenes en disputa. En ambos relatos, la autonomía aparece como un logro incuestionable. El niño se reconoce capaz de hacer por sí mismo las tareas de autocuidado, desplazarse sin ayuda en espacios conocidos y manejar con soltura dispositivos como el piano, el televisor con control de voz y la computadora con JAWS, viviendo esta autonomía como parte natural de lo que hace y de lo que espera seguir aprendiendo a hacer, siendo un componente central de su autoconcepto.

La madre coincide en describir ese dominio práctico, pero añade el peso de su propio recorrido emocional. Reconoce que, antes de tener a su hijo, compartía imaginarios de dependencia permanente asociados a la ceguera; por eso, que ahora las cuestiones de aseo personal las tenga dominadas y que se movilice con seguridad en la escuela ha marcado para ella un antes y un después. La autonomía que alcanza día con día Benjamín la confronta con lo que ella creía posible, obligándola a revisar sus propias expectativas. A esto se suma el reconocimiento de que buena parte de esa autonomía se ha construido deliberadamente, pues la familia ha ido organizando el hogar y las rutinas para que él pueda usar tecnología, practicar, equivocarse y hacerse cargo de ciertas tareas.

Es en el margen de maniobra donde van emergiendo las tensiones. El niño narra su independencia en los entornos conocidos como algo ya consolidado: no necesita bastón en la escuela porque dice que ya conoce todo, y en tecnología a veces muestra una

destreza superior a la de los adultos. La madre, en cambio, se ubica en un lugar intermedio: sabe que su hijo puede, se alegra de que pueda, pero le cuesta no intervenir. Reconoce que tiende a ayudar en el vestido o el aseo incluso cuando no es necesario, mientras que otros adultos a su alrededor lo dejan ser con un poco más de libertad. Así, la autonomía también depende de una negociación constante sobre cuánto control ceden los adultos. El propio reconocimiento de sobreprotección indica que la familia está en proceso, no solo de enseñarle a él a ser autónomo, sino de aprender ellos a retirarse a tiempo.

Pertenencia sólida a una comunidad escolar con apoyos incompletos. La escuela especial aparece como el escenario principal donde esa autonomía se despliega fuera del hogar. El niño la describe como un lugar pequeño, “bonito” y diseñado para niños con discapacidad, donde los grupos son reducidos y la ceguera y otras discapacidades están normalizadas.

Allí, Benjamín afirma que ha encontrado espacios donde puede destacarse como la música y la computación, y figuras adultas con las que se identifica; concibiendo la escuela como un territorio de pertenencia donde se siente reconocido por lo que puede hacer antes que por su discapacidad.

Los cuidadores comparten este reconocimiento, pero su mirada sobre la escuela incorpora preocupaciones que el niño no nombra. En lo académico, les inquieta que, pese al gusto del niño por aprender cosas nuevas, se bloquee con frecuencia en el aprendizaje de conceptos matemáticos y presente dificultades para internalizar reglas ortográficas y gramaticales. Aunque saben que parte de esto es esperable a su edad, les preocupa que el abordaje pedagógico no siempre logre reducir ese estrés y que las herramientas que se supone que deberían facilitar su aprendizaje como el ábaco, terminen asociadas a experiencias de frustración.

Valoran que la escuela acerque a su hijo a la tecnología y que docentes como el de computación tiendan puentes hacia el hogar, por ejemplo, al compartir el instalador de JAWS (software de lectura en voz alta de los elementos de una pantalla), pero sienten que aún hay áreas donde el acompañamiento podría ser más ajustado a las necesidades emocionales y sensoriales de su niño, quien presenta una disposición al aprendizaje muy ligada con lo afectivo.

En el plano relacional y organizativo, la escuela también se ve desde ángulos distintos. El niño menciona una comunidad de pares donde la diversidad funcional es parte del paisaje: tiene un “compañerito” en silla de ruedas con quien comparte juegos y

conversaciones; se relaciona con niños con baja visión que, a veces, entran en juegos de persecución que él no puede seguir, pero en esos momentos encuentra otras formas de participar en el recreo. La diferencia de apoyos y limitaciones se vive, en su relato, sin dramatismo, como algo que simplemente se gestiona en el día a día.

Los padres, en cambio, leen esa misma organización a través de la lente de la edad y del comportamiento. El aula multigrado, que aceptan porque “así es la configuración de la escuelita”, aparece en su narrativa como un factor que ellos perciben que ha introducido conductas conflictivas en su hijo: desde que convive con niños mayores, señalan, ha aprendido a “mostrar el puño” y a decir palabras que no debería”, subrayando que son comportamientos que ellos desaprueban y que han tratado de corregir. La socialización que el niño vive como normal, casi como un aprendizaje para su defensa propia, ellos la perciben como desajustada para su edad, potencialmente erosiva de los valores y modos de relación que ellos buscan cultivar en casa.

La Inclusión como ideal social y sus dificultades prácticas. Con respecto a la cuestión de la educación no especializada, el contraste entre lo que se dice y lo que se siente se vuelve más marcado. Los padres formulan el deseo de que, eventualmente, su hijo pase a educación no especializada “por esto de la inclusión”, enunciando este proyecto en el lenguaje del deber ser: la inclusión como meta que corresponde perseguir, dado el marco normativo y el discurso pedagógico vigente. Esta formulación refleja más la influencia de un horizonte político-cultural que la experiencia de prácticas inclusivas cercanas o la propia voz del niño.

Para él, la escuela no especializada se configura casi exclusivamente desde el temor. Sin haberla habitado, la imagina como un espacio hostil: un lugar donde “pegan”, “dicen cosas feas” y el *Bull ying* hacia quienes no ven es una amenaza latente. Sabe que sus recursos actuales como la memoria espacial, el uso de JAWS, etc., le permitirían enfrentarse sobre todo a las barreras académicas, pero intuye con claridad que no lo defenderán del daño físico o verbal.

La escuela no especializada, en su imaginario, no ampliaría su autonomía; lo expone a un tipo de vulnerabilidad que por el momento no está dispuesto a asumir. La inclusión, así, queda suspendida en el tiempo: como valor, está presente en el lenguaje adulto; como proyecto concreto, se difiere hasta que el entorno ofrezca garantías que ni el niño ni los adultos perciben hoy como reales.

Corresponsabilidad y soportes frágiles. El último pliegue de la diada aparece cuando se observa quién sostiene, en los hechos, la autonomía y la pertenencia que ambos

celebran. El niño habla desde la experiencia de un entorno donde hay tecnología, adultos disponibles y recursos que le permiten hacer muchas cosas por sí mismo; no es su tarea, a los ocho años, cuestionar de dónde salen esos apoyos ni qué costo tienen.

Los cuidadores, en cambio, se perciben a sí mismos como altamente implicados y, al mismo tiempo, poco respaldados. Se diferencian de otros padres que “ven la escuela como una guardería y se desentienden”, reivindicando una identidad de padres implicados, que invierten en dispositivos y desean formarse, por ejemplo, aprender Braille; vigilan desde sus posibilidades la realización de tareas y sostienen emocionalmente a su hijo cuando se frustra. Articulan con fuerza la idea de que “si el padre no se involucra, el niño se estanca”, subrayando que, en su experiencia, la escuela sola no basta: la autonomía y el aprendizaje dependen de una alianza cotidiana hogar–escuela que, en su caso, se esfuerzan por mantener.

Al mismo tiempo, expresan una sensación clara de desamparo estructural. Relatan un Ministerio que “tiene a la escuela en el olvido”, mejoras en infraestructura pagadas por los propios padres de familia, y la inexistencia de una atención prioritaria real en salud y educación para su hijo.

Los miembros de la díada coinciden con que el niño habita una autonomía real y una pertenencia sólida en los espacios que conoce; y sus cuidadores, mientras celebran esos logros, son conscientes de que se sostienen en una arquitectura frágil, apoyada sobre todo en el esfuerzo familiar y en los recursos proporcionados por una escuela en específico más que en un sistema.

2. Comparativa entre díadas

El entrecruzamiento de las tres díadas permite pasar de historias singulares a un mapa relacional más amplio, donde se vuelve visible cómo cada pareja niño–madre negocia, a su manera, los límites entre autonomía, protección e inclusión. En este apartado se analizan patrones compartidos, como la centralidad de la escuela especial, la confianza en la tecnología y la valoración de la autonomía infantil, junto con diferencias en las motivaciones: recursos limitados, organización doméstica o revisión de estereotipos; demostrando que no existe una única forma de forjar una familia frente a la discapacidad visual, sino arreglos diversos que dialogan críticamente con un mismo sistema educativo.

Tabla 2
Comparativa entre diádas

Tema subordinado	Díada 1 (Pedro–Ana)	Díada 2 (Pablo–Marta)	Díada 3 (Benjamín–María)	Convergencias
Forma de la autonomía	Autonomía adelantada por adversidad económica: decisiones clave como viaje en bus, tareas solo, surgen de la imposibilidad cubrir servicios privados y de que Ana sea el único adulto presente en el hogar.	Autonomía “funcional” integrada en la economía del hogar: Pablo sostiene tareas domésticas y de organización que permiten que Marta trabaje de noche.	Autonomía “protegida” y habilitada en espacios equipados: Benjamín es muy autónomo en hogar y escuela, con fuerte red de adultos; el reto es soltar control sin ampliar aún el entorno.	Reconocen una autonomía alta del niño y la presentan como co-construida, pero con motores distintos (necesidad, organización doméstica, revisión de expectativas).
Lugar que ocupa la escuela especial	Escuela como apoyo necesario, pero a disputar: Ana debe reclamar accesibilidad básica y mayor profundidad pedagógica; Pedro vive apoyos y frustraciones en los mismos espacios.	Escuela como sostén principal: es el eje del proyecto educativo y ético de Pablo; la crítica se dirige menos a la institución y más a los límites del hogar para acompañar contenidos.	Escuela como refugio bajo vigilancia: ofrece pertenencia y recursos tecnológicos, pero preocupa la gestión de bloqueos académicos y la socialización en aula multigrado.	La escuela especial es referente central y mejor opción actual frente a la regular, aunque nunca se percibe como perfecta ni completamente suficiente.
Régimen de relación con la tecnología	Tecnología pensada sobre todo como condición de futuro: Ana percibe el dominio de herramientas tiflotecnologías como el lector de pantalla como llave para una eventual inclusión regular.	Tecnología en fase de construcción: Pablo combina ajustes caseros en el teléfono con alfabetización digital escolar incipiente.	Tecnología como matriz cotidiana: Benjamín organiza gran parte de su actividad (aprendizaje y ocio) en torno a JAWS, Mecanet y dispositivos de voz integrados al hogar.	Coinciden en que la tecnología es eje de la autonomía y presupuesto imprescindible para cualquier proyecto de inclusión.
Percepciones frente a la escuela no especializada	No asistir a la regular protege a un niño que teme a los <i>bullis</i> y a una madre ciega que ya ha vivido exclusiones institucionales; el riesgo se siente doble.	Mantenerse en educación especial es decisión prudencial e informada por terceros (Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión, docentes); la regular se piensa como experiencia	El “no ir” responde al temor intenso de Benjamín a la agresión y a la percepción familiar de abandono estatal; la regular es más horizonte normativo que proyecto real.	La inclusión regular se valora en abstracto, pero se suspende en la práctica por riesgos percibidos y por la confianza comparativa en la escuela especial.

Tema subordinado	Díada 1 (Pedro–Ana)	Díada 2 (Pablo–Marta)	Díada 3 (Benjamín–María)	Convergencias
		futura “a prueba”, no descartada.		
Configuración de apoyos familiares	Hogar con soporte casi exclusivamente materno: ausencia de otros adultos como cuidadores cotidianos, poca red explícita más allá de la escuela.	Red familiar conviviente permite distribuir algo el cuidado (parientes en casa); el peso no recae solo en Marta, aunque ella siga siendo la figura central.	Red de apoyo densa (pareja, abuela, familiares en el mismo edificio) que participa a diario en el cuidado y en la organización tecnológica y escolar.	Todas las díadas compensan con apoyos familiares (de diferente intensidad) los vacíos del sistema, asumiendo que la escuela sola no basta.
Posición frente al Estado y las instituciones	Crítica centrada en la escuela como espacio que no internaliza la accesibilidad para madres con discapacidad; el Estado aparece sobre todo a través de ese filtro.	Desconfianza basada en información sobre el sistema regular (aulas saturadas, docentes poco dispuestos a adaptar); exige más formación y becas, pero mantiene vínculo relativamente confiado con la escuela especial.	Denuncia abierta de abandono estatal: padres financiando infraestructura y gestionando adaptaciones básicas, con sensación de “olvido” por parte del Ministerio.	Perciben una brecha entre discursos de derechos e implementación; muchas funciones que deberían ser públicas recaen en las familias.

Fuente: Entrevistas díadas
Elaboración propia

2.1 Modelos de autonomía: anticipada, funcional y protegida

Al comparar las díadas, la autonomía de los niños no solo varía en grado, sino en su manifestación y en el tipo de tensión que genera. En Pedro–Ana, la autonomía se ha tenido que adelantar en varios aspectos debido a la falta de una red de apoyo sólida más allá de la madre quien reporta sentirse desbordada. Aquí la tensión diádica gira en torno a cuánto de esa autonomía es deseada y cuánto es resultado de una urgencia estructural.

Cuando se la compara con Pablo–Marta, aparece un modelo distinto: en esta segunda díada, Pablo también asume tareas relevantes como cocinar, organizar tiempos, usar el bus, pero lo hace dentro de una red doméstica más amplia, donde otros familiares pueden sostener parte del cuidado. La autonomía no lo “saca” tan temprano al espacio público ni lo coloca en la misma soledad funcional que a Pedro; lo convierte más bien en pieza de una economía familiar colectiva.

En Benjamín–María, la autonomía se configura sobre todo en espacios controlados y equipados, tanto el hogar como la escuela, con una red de adultos mucho más disponible; aquí, el riesgo no es que el niño cargue demasiado pronto con el mundo exterior, sino que el entorno protector retrase o condicione la expansión de esa autonomía más allá de los espacios conocidos.

2.2 Rol asignado a la escuela

Aunque las tres familias comparten el mismo tipo de institución, una escuela especial, las díadas muestran que la escuela no es una experiencia homogénea, sino un objeto distinto según la trama familiar desde la que se la mire. En Pedro–Ana, la escuela funciona como espacio donde se prueban los límites de lo que el niño puede sostener por sí mismo, tanto en lo académico como en lo relacional, y donde la madre ha enfrentado ciertas barreras comunicacionales al no ser un espacio preparado para recibir a padres con alguna discapacidad. Esa combinación hace que la escuela aparezca, en esa díada, como una institución que requiere una vigilancia crítica permanente para garantizar los derechos de ambos.

En Pablo–Marta, en cambio, la escuela se llena de significados que en la díada 1 recaen sobre la familia: es la escuela, no el hogar, la que garantiza continuidad pedagógica, inculca valores, reconoce públicamente y, en cierta medida, compensa la ausencia de la madre en determinadas franjas horarias. Para esta díada, la escuela es una extensión del cuidado familiar más que un espacio a interpelar.

En Benjamín–María, la escuela ocupa un lugar intermedio: es, como para Marta, un refugio y una extensión del hogar, pero también se convierte en ventana hacia dinámicas que los padres consideran disruptivas, como un mal manejo de conductas de niños mayores, control del ruido ambiental para evitar distracciones, modo de abordar la frustración.

Comparar las díadas permite ver que el mismo dispositivo institucional opera como “segundo hogar” cuando la familia tiene recursos y cierta confianza (Marta, María), y como “instancia a disputar” cuando la familia, además de criar, se encuentra sistemáticamente desatendida por la propia institución.

2.3. La tecnología como recurso compensatorio

El cruce entre díadas también permite diferenciar tres regímenes de relación con la tecnología que no son tan visibles en un análisis aislado. En Pedro–Ana, la tecnología

aparece en el discurso materno como una herramienta compensatoria que será indispensable en un futuro cercano: Ana sabe, desde su propia experiencia como persona ciega, que sin un dominio del ordenador y de tecnologías de asistencia como un lector de pantalla Pedro no podría sostenerse en un colegio no especializado.

En Pablo–Marta, se observa una fase transicional: Pablo combina mediaciones informales como el teléfono que su mamá se encontró en la calle, ajustes a partir del ensayo y error) con una alfabetización digital básica desde la escuela. La tecnología es importante, pero no reconfigura todavía la organización familiar ni el imaginario de futuro con la fuerza que tiene en la diada 1.

En Benjamín–María, la tecnología es la matriz desde la que el niño se relaciona con buena parte del mundo: controla dispositivos con la voz, maneja el lector de pantalla, transfiere competencias escolares a la casa y viceversa. En esta diada, la apuesta tecnológica ya modela el estilo de crianza y la manera en que la familia concibe la independencia presente, no solo la futura.

Comparar las tres diadas permite ver una secuencia que va de una tecnología que es concebida como un requisito de inclusión (Pedro–Ana), pasa por una tecnología en construcción (Pablo–Marta) y llega a una tecnología que organiza cotidianidades y vínculos (Benjamín–María).

2.4. Inclusión educativa y perspectivas de futuro

Cuando se mira la inclusión solo al interior de cada diada, parece que todas comparten un patrón similar de una inclusión deseada, acompañada de temor por sus riesgos prácticos. Al cruzarlas, aparecen matices relevantes. En la diada 1, el miedo de Pedro a los *bullis* y a perderse en colegios grandes se combina con la experiencia de Ana de tener que ser quien se acerca a las instituciones para externalizar sus necesidades como una madre con discapacidad y pocas veces ha sido al revés, por lo que para esta diada a las posibles dificultades que tendría Pedro al ingresar a un sistema educativo menos protegido se sumaría el estrés de solicitar que sus necesidades como una madre ciega sean validadas.

En la diada 2, en cambio, el miedo se alimenta menos de experiencias directas de exclusión institucional y más de relatos y evaluaciones del sistema: la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión, la hermana de Marta que se encuentra inmersa en el sistema educativo ecuatoriano, el conocimiento de aulas saturadas. Aquí el riesgo de la inclusión

a un entorno educativo no especializado se construye desde la información recibida por parte de profesionales; con lo que el proyecto queda en suspenso.

En la diada 3, el temor a la escuela no especializada se asienta sobre una vivencia presente de refugio escolar relativamente estable y de desamparo estatal: para Benjamín, la escuela no especializada es casi un escenario de agresión pura; para María, una meta normativa que contrasta con un Estado que no cumple lo básico ni siquiera para las escuelas de educación especial.

3. Discusión

El diálogo entre la teoría y los hallazgos empíricos muestra que las trayectorias de los participantes se sitúan en la intersección entre un andamiaje normativo robusto, un entramado familiar y escolar activo, y un sistema de apoyos estatales fragmentado, que obliga a las familias a tomar responsabilidades que debieran ser asumidas por el estado.

3.1 Inclusión educativa: un derecho aún no garantizado

Al contrastar el marco normativo expuesto en el primer capítulo con los relatos de las diadas, se observa una brecha significativa entre el reconocimiento formal del derecho a la inclusión y las condiciones concretas en las que los niños y sus familias toman decisiones educativas. Mientras los instrumentos internacionales y la legislación ecuatoriana proclaman la inclusión como un derecho exigible (Naciones Unidas 2006; Ecuador Asamblea Nacional 2024) y sitúan la educación no especializada como un horizonte ideal, las tres diadas terminan privilegiando la permanencia en la escuela especial, no por desconocimiento de estos marcos, sino por la percepción de que el sistema regular no ofrece garantías suficientes de accesibilidad pedagógica ni de seguridad relacional.

Desde la triada presencia–participación–aprendizaje (Long y Guo 2023), la escuela especial asegura, en los casos estudiados, la presencia de los niños en el sistema y ciertos niveles de participación, especialmente en espacios como la computación y la música, pero no garantiza de forma consistente aprendizajes accesibles y profundos en todas las áreas. Las dificultades persistentes con las matemáticas, el estrés asociado a determinadas evaluaciones y la hegemonía de la escritura mecánica dan cuenta de un modelo pedagógico que, en varios momentos, reproduce lógicas del sistema educativo general sin ajustarlas plenamente al perfil sensorial de los estudiantes, lo que se distancia de la noción de inclusión como aprendizaje significativo.

La dimensión de pertenencia, desarrollada en el marco conceptual a partir de la idea de una pedagogía de la pertenencia (Long y Guo 2023), aparece fuertemente condicionada por las experiencias y temores en torno a la violencia entre pares. Los niños relatan agresiones físicas en reiteradas ocasiones, y proyectan hacia la escuela no especializada la imagen de un entorno aún más hostil, poblado de *bullís* y de infraestructuras grandes que incrementan el riesgo de perderse o de quedar desprotegidos.

Las madres, por su parte, combinan la valoración del centro especial como un espacio de reconocimiento, con una profunda desconfianza hacia el sistema educativo no especializado, alimentada tanto por experiencias personales como por información proveniente de profesionales inmersos en la gestión de la educación inclusiva; lo que en conjunto configuran biografías con una decisión en suspenso: la educación no especializada se enuncia como una meta normativa vinculada al discurso de la inclusión, pero se difiere indefinidamente porque los microsistemas y exosistemas concretos no garantizan aún las condiciones necesarias para que esa transición sea vivida como una oportunidad y no como una amenaza.

Esta tensión permite matizar las lecturas simplistas que interpretan la permanencia prolongada en la educación especial como resistencia al cambio o como falta de compromiso con la inclusión. En los casos analizados, la elección de continuar en la escuela especial aparece más bien como una estrategia de protección frente a un sistema que, pese a su retórica inclusiva, sigue siendo percibido como poco flexible, saturado y débil en la prevención del *Bull ying*. La inclusión, en consecuencia, opera más como horizonte ético y lenguaje de legitimidad que como experiencia concreta, lo que coincide con las advertencias teóricas sobre el riesgo de una inclusión anclada únicamente en la presencia (Long y Guo 2023), que no asegura ni participación ni aprendizaje.

3.2 Configuraciones bioecológicas: Familia, escuela y Estado en diálogo

El modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2007) ofrece una lente adecuada para comprender cómo la combinación específica de microsistemas, mesosistemas y exosistemas produce formas diferenciadas de autonomía y de relación con la escuela en cada día. En el nivel del microsistema familiar, la diada Pedro–Ana se caracteriza por la mono-parentalidad, la discapacidad visual compartida por madre e hijo y vivencias de adversidad económica. En este caso, la autonomía de Pedro se adelanta y se intensifica como respuesta a condiciones laborales y de transporte que no garantizan acompañamiento adulto ni apoyos formales, confirmando que las decisiones sobre

movilidad independiente y autogestión escolar no pueden leerse sólo como logros individuales, sino también como ajustes a un exosistema que no provee servicios de apoyo suficientes.

En la díada Pablo–Marta, el microsistema familiar se configura como una red ampliada, donde otros parientes conviven y colaboran en el cuidado. Ello permite que la autonomía de Pablo se articule como un proceso más bien funcional, integrada en la economía doméstica: el niño asume tareas como cocinar, organizar sus materiales de estudio y sus tiempos, para permitir que la madre pueda cumplir con una jornada laboral extendida; pero lo hace dentro de una trama en la que existen otros adultos disponibles y donde la sobrecarga recae en menor medida en un único cuidador.

La influencia del exosistema se hace visible a través de instancias como la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión y de familiares docentes que informan a Marta sobre las limitaciones estructurales del sistema regular, lo que la ha conducido a reposicionar la escuela especial como una mejor opción, al menos en este momento del desarrollo de su hijo.

La díada Benjamín–María presenta el microsistema más denso en términos de apoyos y recursos materiales: la madre expresa que cuenta con el apoyo completo de su esposo y su suegra que participan cotidianamente del cuidado, y ha invertido deliberadamente en equipar el hogar con dispositivos tiflotecnológicos.

No obstante, el exosistema emerge aquí de forma más nítida como fuente de desamparo: la familia relata mejoras infraestructurales en la escuela costeadas por los propios padres, dificultades para acceder a apoyos especializados y la sensación de que el Ministerio mantiene a la escuela “en el olvido”. Esta combinación produce en el niño una autonomía intensamente habilitada en el hogar y en la escuela específica pero sostenida sobre una arquitectura frágil que depende de la implicación familiar y de una institución concreta, más que de un sistema de inclusión robusto.

Siguiendo a Bronfenbrenner y Morris (2007), el diseño diádico permite observar la calidad de la articulación familia–escuela, componiendo nivel del mesosistema, que se convierte en un factor decisivo para el desarrollo de la autonomía y el bienestar emocional del niño. En Pedro–Ana, el mesosistema se encuentra tensionado por la necesidad constante de tener que pedir accesibilidad básica, de negociar formatos de comunicación y de corregir omisiones institucionales que evidencian que la escuela no ha interiorizado plenamente la perspectiva de una madre ciega.

En Pablo–Marta, en cambio, el mesosistema se configura como una alianza fuerte: la escuela asume la mayor parte del peso pedagógico y de la formación en valores, mientras la madre reconoce sus límites en relación con el Braille u otras adaptaciones académicas que requiere su hijo y se posiciona como soporte afectivo y organizativo.

En Benjamín–María, existe un mesosistema muy activo en términos de comunicación y cooperación, con docentes que trasladan recursos tecnológicos al hogar y dialogan sobre el avance del niño; sin embargo, este entramado se ve atravesado por la preocupación de que la escuela no siempre gestiona adecuadamente los bloqueos emocionales, ni regula de forma satisfactoria las dinámicas del aula multigrado.

Desde esta perspectiva, los resultados confirman la pertinencia de una mirada sistémica: la autonomía y las trayectorias educativas de los niños con discapacidad visual no pueden interpretarse como rasgos individuales, sino que emergen de configuraciones bioecológicas específicas, en las que las carencias de políticas públicas sostenidas y de servicios especializados reconfiguran continuamente los límites entre lo posible y lo deseable.

La carga de cuidado y de gestión de la inclusión recae de manera desproporcionada sobre las familias y las propias escuelas especiales, que se convierten en amortiguadores de un exosistema y un macrosistema que todavía reproducen imaginarios capacitistas y prácticas excluyentes.

3.3 Aprendizaje y andamiaje: apoyos, sobreprotección y vacíos

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978), y en particular los conceptos de la zona de desarrollo próximo, andamiaje y mediación, permiten profundizar en cómo se configuran las experiencias de aprendizaje y la construcción de autonomía en las díadas, más allá de la descripción de tareas que los niños realizan de manera independiente. En las tres díadas, los niños muestran niveles actuales de competencia elevados en distintas áreas: autocuidado, movilidad en espacios conocidos, manejo de tecnología, participación en actividades escolares, pero en las oportunidades de expansión hacia niveles potenciales dependen de la forma en que docentes y cuidadores organizan, ajustan y retiran los apoyos.

En el caso de Pedro–Ana, el andamiaje está fuertemente condicionado por la sobrecarga de la madre y por la necesidad de conciliar trabajo, cuidado y en general sostener el hogar en soledad. Los apoyos que Ana brinda tienden a condensarse en instrucciones verbales de seguridad y en monitoreo del bienestar del niño por medio de

preguntas a otros adultos que rodean al niño a lo largo del día cuando ella no está presente, lo que implica que muchos aspectos del trabajo escolar y de la regulación emocional queden dentro de la esfera de lo que Pedro debe resolver por sí mismo. La decisión del niño de “aguantarse solo” emocionalmente puede interpretarse como signo de una interiorización de la autonomía que reduce la legitimidad de pedir ayuda, lo cual acorta artificialmente su zona de desarrollo próximo en el plano afectivo. El andamiaje necesario (Wood, Bruner, y Ross 1976) en este ámbito se retira no porque se considere que ya no es requerido, sino porque el contexto material no permite sostenerlo.

En la diada Pablo–Marta, el uso del andamiaje aparece distribuido de forma más equilibrada entre hogar y escuela. La escuela provee apoyos claros en Braille y en el uso de tecnologías; la madre, aunque consciente de sus limitaciones para intervenir en el aprendizaje de contenidos, sostiene la organización de tiempos, refuerza hábitos de estudio y transmite una ética de responsabilidad muy marcada. La zona de desarrollo próximo de Pablo se amplía cuando el niño identifica tareas que puede realizar solo y reconoce otras que requieren colaboración de docentes, compañeros o de la propia madre, integrando la búsqueda de ayuda como parte del repertorio de estrategias legítimas. Esta dinámica se aproxima a la concepción vygotskiana de un andamiaje que se ajusta y se retira gradualmente, aunque permanece el riesgo de que parte de este proceso se concentre en el ámbito escolar y no se traduzca con igual intensidad a otros contextos de vida.

En la diada Benjamín–María, el andamiaje familiar es deliberado y abundante: la organización del hogar y la disponibilidad de tecnología responden a una intención explícita de favorecer la independencia del niño. La familia propicia espacios de ensayo y error, y permite que Benjamín se haga cargo de determinadas tareas y responsabilidades. Sin embargo, los propios cuidadores reconocen que, en ciertos momentos, la ayuda se prolonga más allá de lo necesario, sobre todo en tareas de autocuidado y en la gestión de riesgos, lo que evidencia una tensión entre el deseo de promover la autonomía y la persistencia de miedos asociados a la fragilidad del niño.

En términos vygotskianos, existen áreas en las que la zona de desarrollo próximo podría transformarse ya en desarrollo actual, pero no lo hace porque el andamiaje no se retira del todo o porque el entorno no ofrece suficientes oportunidades en contextos menos estructurados que el hogar y la escuela especial.

En las tres diadas, la mediación semiótica ocupa un lugar central. La ausencia o disminución de la visión hace que el lenguaje, las descripciones verbales y las metáforas táctiles adquieran un peso estructurante en la construcción de representaciones mentales

(Pérez-Pereira y Conti-Ramsden 2019). Los relatos muestran que, cuando los docentes incorporan materiales táctiles, explicaciones claras y tiempos suficientes para preguntar, los niños logran comprender mejor conceptos abstractos. Cuando, por el contrario, predominan explicaciones rápidas, demostraciones no adaptadas a su corporalidad o evaluaciones centradas en la repetición memorística, la comprensión se fragmenta, se incrementa la ansiedad y sin querer se transmite la idea de que el problema está en la capacidad del niño, y no en la mediación proporcionada.

Los hallazgos, por tanto, confirman la tensión entre el andamiaje necesario y sobreprotección planteada en el marco teórico, mostrando que dicha tensión adopta formas distintas según las condiciones materiales y las biografías familiares. En la diada de Pedro, el peligro se inclina hacia un retiro temprano de apoyos emocionales y académicos, impulsado por la necesidad material. En la diada de Pablo, se observa un balance más dinámico, aunque con una fuerte delegación del andamiaje académico en la escuela. En la diada de Benjamín, el riesgo reside en la prolongación de apoyos en ámbitos donde el niño ya muestra competencias consolidadas, lo que puede limitar la expansión de su autonomía más allá de los entornos conocidos.

Del mismo modo, las tecnologías de asistencia se constituyen en mediadores externos poderosos, pero su potencial educativo solo se realiza plenamente cuando su uso se enseña de forma sistemática y con una intencionalidad pedagógica clara (Bayas Jaramillo 2022). En este contexto, el acceso temprano y sostenido a tecnologías de asistencia es un componente estructural de la autonomía académica y de la agencia personal en la discapacidad visual. Sin embargo, los datos también advierten sobre el riesgo de un enfoque tecnologicista que reduzca la inclusión a la entrega de dispositivos (Tárraga-Mínguez et al. 2021). La presencia de tecnología no corrige automáticamente metodologías centradas en la repetición, evaluaciones memorísticas o dinámicas de aula poco inclusivas.

En los casos estudiados, los niños se muestran capaces de aprovechar los recursos tecnológicos que tienen a su disposición, pero siguen encontrando barreras asociadas a la forma en que se organizan los recursos pedagógicos, se presentan los contenidos o se regula la convivencia escolar.

El diálogo entre las narrativas empíricas recopiladas y la literatura resiente, refuerza la idea de que las políticas y prácticas inclusivas deben articular la provisión de tiflotecnología con la transformación de enfoques pedagógicos, sistemas de evaluación y dispositivos de convivencia (Chavesta et al. 2024). La accesibilidad técnica, por sí sola,

no garantiza pertenencia ni seguridad, y tampoco asegura aprendizajes significativos si no se acompaña de mediaciones semióticas y afectivas adecuadas.

3.4 Autonomía y agencia: identidades en construcción

El marco conceptual propone una comprensión ampliada de la autonomía que la vincula con la agencia personal y con la capacidad de construir narrativas coherentes sobre sí mismo como sujeto competente. Los resultados muestran que los niños de las tres diadas, además de realizar actividades de manera independiente, elaboran discursos complejos sobre quiénes son como aprendices y como actores sociales. Esta dimensión narrativa evidencia una autonomía que excede lo instrumental y que se sitúa en el plano de la identidad.

Pedro se concibe como un niño cuyos fuertes son las matemáticas y la computación, capaz de desplazarse solo, de defenderse físicamente y de cuestionar explicaciones que considera poco claras. Su discurso enfatiza la autosuficiencia y la resistencia, tanto en lo académico como en lo emocional. Sin embargo, esta forma de agencia se configura sobre un ideal de “poder solo” que podría dejar un margen escaso para reconocer la interdependencia y que tiende a deslegitimar la necesidad de apoyo. Este posicionamiento puede entenderse como respuesta a un contexto en el que, de hecho, se le exige asumir muchas responsabilidades, pero también entraña un riesgo de internalizar una autoexigencia que podría erosionar su bienestar emocional a medio y largo plazo.

Pablo articula una agencia de carácter más dialógico. Disfruta de hacer cosas por sí mismo y valora su independencia, pero integra en su relato la cooperación con compañeros, docentes y familia. Se reconoce a sí mismo no solo como receptor de ayuda, sino también como apoyo para otros, especialmente para compañeros con otras discapacidades. Esta dimensión prosocial amplía la comprensión de la autonomía, mostrando que los niños con discapacidad visual también pueden asumir roles de apoyo y cuidado, rompiendo con imaginarios que los ubican exclusivamente como destinatarios de asistencia.

Benjamín construye su identidad principalmente en torno a competencias tecnológicas y musicales. Maneja herramientas que los adultos de su entorno no siempre dominan, lo que le permite experimentar un sentimiento de eficacia elevado en esos campos. No obstante, cuando mira hacia la educación no especializada, su agencia se ve contenida por el temor al daño físico y al *bullying*. En ese escenario imaginado, las

habilidades instrumentales parecen insuficientes frente a la amenaza de la violencia, lo que sugiere que la autonomía y la agencia no pueden sostenerse únicamente en capacidades técnicas si el entorno social no resulta seguro.

Las madres, por su parte, también despliegan formas particulares de agencia, relacionadas con la defensa de derechos, la reinterpretación de la discapacidad y la gestión de recursos. Ana dialoga con la escuela para modificar prácticas que la dejan fuera de los canales comunes de comunicación, aunque reconoce que su margen de acción está limitado por su posición social y por las barreras institucionales que enfrenta.

Marta ejerce una agencia que combina la protección de su hijo con el uso de información proveniente de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión y de su entorno profesional; esta capacidad de ajustar sus decisiones a la luz de nuevos datos le permitió reformular su plan inicial de escolaridad no especializada y optar, de momento, por la escuela especial sin renunciar al horizonte de un eventual cambio.

María despliega una agencia que podría definirse como estructural, denunciando el abandono estatal y asumiendo gestiones como la financiación de infraestructuras o la búsqueda de recursos que exceden lo esperable para las familias, al tiempo que procura sostener el lenguaje de la inclusión como meta normativa, aunque por el momento no vea condiciones suficientes para materializarla.

En conjunto, la discusión permite afirmar que la autonomía descrita en las diádas se configura como un continuo contextual y relacional, donde los niños demuestran ser altamente competentes en múltiples dominios, pero siguen dependiendo de andamiajes específicos, de redes de apoyo y de condiciones institucionales que habilitan o limitan su margen de acción. Esta mirada complejiza las concepciones instrumentales de la autonomía, alineándose con perspectivas contemporáneas que la entienden como un proceso dinámico, situado y atravesado por relaciones de poder y por imaginarios sociales sobre la discapacidad (Ferrante y Dukuen 2017).

El análisis de estas dinámicas sugiere que, para avanzar hacia una inclusión que honre la idea de pertenencia, resulta indispensable intervenir de manera más decidida en las políticas y prácticas de convivencia, tanto en escuelas especiales como regulares. De lo contrario, la escuela especial seguirá funcionando como un refugio, percivido como un espacio más seguro que la educación regular, pero incapaz de ofrecer las condiciones plenas que los marcos normativos prometen.

Conclusiones

La combinación del diseño descriptivo-narrativo por diadas hizo posible acceder de forma profunda a las narrativas de los niños con discapacidad visual y de sus cuidadoras, reconstruyendo cómo significan sus experiencias de aprendizaje, las condiciones de su autonomía y los apoyos que consideran relevantes en el marco de la educación especial en Loja. Estas voces, analizadas en clave diádica y finalmente en perspectiva comparativa, muestran que aprender y construir autonomía en el contexto estudiado es un proceso relacional, situado y fuertemente condicionado por la configuración familiar, por el lugar que ocupa la escuela especial en sus trayectorias vitales y por las ausencias de apoyos externos que sostengan los procesos de inclusión en un nivel más amplio.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a explorar las vivencias y autopercepciones de los niños sobre su proceso de aprendizaje y su interacción social, este estudio revela que todos los participantes se reconocen a sí mismos como aprendices competentes, con afinidades claras por determinadas áreas, destacando la tecnología y la música, y resistencias localizadas principalmente en torno a la matemática y a ciertas modalidades de evaluación. En ningún momento atribuyen sus dificultades a una supuesta incapacidad personal, sino a mediaciones pedagógicas percibidas como inadecuadas, como el predominio de la escritura mecánica, explicaciones superficiales o el uso esporádico de materiales táctiles.

En el plano relacional, describen entornos escolares que combinan experiencias de pertenencia y juego con episodios de agresión y rechazo, frente a los cuales han desarrollado estrategias diversas que incluyen la autodefensa, la búsqueda de adultos o la evitación de contextos considerados peligrosos. En conjunto, sus narrativas muestran que la inclusión es evaluada sobre todo en términos de seguridad relacional, oportunidades de participación significativa y acceso efectivo al aprendizaje, más que a partir de la presencia física en una institución de educación especial o regular.

En cuanto al segundo objetivo específico, centrado en analizar las prácticas de acompañamiento y las expectativas educativas de los cuidadores primarios, los resultados evidencian que las madres desempeñan un rol decisivo en la configuración de las trayectorias de autonomía y de escolaridad de sus hijos. Las prácticas de acompañamiento se sitúan en un continuo que va desde la delegación forzada de responsabilidades en el

niño, motivada por contextos adversos o la sobrecarga de trabajo, hasta la provisión intensiva de andamiajes académicos, afectivos y tecnológicos, con momentos de sobreprotección reconocida. Las cuidadoras combinan tareas de sostén emocional, organización de rutinas, supervisión escolar y defensa de derechos frente a instituciones que no siempre garantizan accesibilidad para sus hijos. Sus expectativas educativas se construyen en diálogo con sus propias biografías: con la información proporcionada por servicios de apoyo y con las experiencias concretas vividas en la escuela especial.

Aunque valoran la inclusión como principio, se muestran prudentes o reticentes ante la transición a la educación no especializada, al percibirla como un sistema poco adaptado, saturado y más permeable por el *bullying*. De este modo, el éxito educativo y el desarrollo afectivo de los niños aparecen estrechamente ligados a la capacidad de estas familias para equilibrar cuidado y autonomía, negociar apoyos con la escuela y resistir imaginarios que subestiman las capacidades de sus hijos.

Respecto del tercer objetivo específico, orientado a describir los recursos y apoyos que los niños y sus cuidadoras identifican como facilitadores para la autonomía y la participación, se delinea un entramado complejo en el que confluyen apoyos materiales, tecnológicos, relacionales e institucionales. Los participantes destacan de forma reiterada el papel central de la escuela especial como un lugar en donde encontrar varios de estos apoyos como: alfabetización en Braille, orientación y movilidad, computación orientada al manejo de recursos tiflotecnológicos, aunque sin dejar de señalar sus límites en términos de profundidad pedagógica y convivencia. Las tecnologías de asistencia se constituyen en ejes fundamentales para la autonomía presente y de cualquier proyecto de inclusión futura: lectores de pantalla, programas de mecanografía, dispositivos de voz y teléfonos adaptados amplían el acceso al conocimiento y permiten a los niños posicionarse como agentes competentes en su entorno. Sin embargo, estos apoyos escolares y tecnológicos resultan insuficientes si no se articulan con redes familiares activas y con políticas públicas que garanticen recursos estables, transporte seguro y formación docente en inclusión y discapacidad visual.

En los tres casos se observa que varias funciones que corresponderían al sistema recaen sobre las familias, que financian infraestructuras, gestionan adaptaciones y normalmente son quienes sostienen la alianza hogar–escuela que hace posible la participación y la autonomía de los niños.

Como limitante principal de este trabajo, se reconoce el carácter situado del mismo y la imposibilidad de acceder al centro educativo de los niños en estudio para

llevar a cabo la observación directa, debido a restricciones administrativas y de tiempo. Originalmente, el diseño metodológico contemplaba un estudio de caso a profundidad centrado en las vivencias de un único niño, complementado con la participación de su cuidador principal, observaciones en el aula y entrevistas estructuradas a docentes y directivos de la institución de educación especial.

Sin embargo, la ruta protocolaria para solicitar los permisos no estuvo clara desde un principio, lo que obligó a realizar reiteradas solicitudes para acceder al interior del establecimiento que resultaron infructuosas. Finalmente, al lograr establecer contacto con la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación (MINEDEC), la dependencia solicitó modificaciones estructurales sustanciales tanto en la metodología como en los instrumentos de recolección de información. Sumado a esto, los tiempos de respuesta institucionales fueron espaciados e incompatibles con el cronograma solicitado por la casa de estudio a la que obedece este trabajo.

Frente a las restricciones burocráticas, se tomó la decisión metodológica de descartar esa fuente de datos institucionales para no comprometer la viabilidad del proyecto y, en su lugar, se optó por enriquecer la fenomenología del estudio incorporando a más familias en la muestra; específicamente, dos familias adicionales del mismo centro educativo a las que se les aplicaron las mismas entrevistas a profundidad que en un principio fueron para el niño y la madre del estudio de caso original, dando lugar al valioso análisis de las tres díadas que vertebran este trabajo.

Para los investigadores que busquen dar continuidad a estas reflexiones, se considera pertinente dos líneas de indagación: Por un lado, resulta imperativo investigar la seguridad relacional como un eje para la transición a la educación ordinaria; metodológicamente, esta línea podría abordarse mediante diseños de investigación-acción participativa orientados a implementar y evaluar programas de alfabetización socioemocional en escuelas regulares, con el objetivo de comprobar si la deconstrucción de barreras actitudinales en la comunidad vidente logra cimentar la pedagogía de la pertenencia que las familias necesitan para perder el miedo a la transición.

Por otro lado, resultaría fructífero explorar la ecología de la tiflotecnología, procurando ir más allá del uso de dispositivos o software especializado; una vertiente que invita a futuros investigadores a utilizar estudios etnográficos o diseños longitudinales fundamentados en sistemas bioecológicos para analizar cómo la tecnología interactúa con los factores humanos.

El propósito de esta segunda línea no sería medir la destreza técnica del niño con el software, sino escudriñar cómo la mediación pedagógica de los docentes de educación regular y el andamiaje familiar se articulan con estas herramientas para potenciar o limitar la agencia del estudiante ciego frente a sus pares. Ambas rutas implican desplazar el foco de investigación desde lo que el niño con discapacidad no puede ver, a investigar cómo el sistema educativo lo mira y cuáles son las posibilidades de inclusión real que tiene para ofrecer.

Lista de referencias

- Bani Odeh, Kifah, y L. M. Lach. 2024. “Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review”. *Frontiers in Public Health* 11 (enero): 1–20. doi:10.3389/fpubh.2023.1294849.
- Bayas Jaramillo, Carlota María. 2022. “La tiflotecnología en estudiantes con discapacidad visual”. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)* 10 (2): 35–50. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/download/3622/2213/8461>.
- Bombardelli, Olga. 2020. “Inclusive education and its implementation: international practices”. *Education & Self Development* 15 (3): 37–46. doi:10.26907/esd15.3.03.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. doi:10.4159/9780674028845.
- Bronfenbrenner, Urie, y Pamela A. Morris. 2007. “The Bioecological Model of Human Development”. En *Handbook of Child Psychology*, 6.^a ed., editado por William Damon y Richard M. Lerner, 793–828. Hoboken: Wiley. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0114.
- Cantavella, F., M. Leonhardt, M. Esteban, C. López, y T. Ferret. 1992. *El bebé ciego: primera atención; un enfoque psicopedagógico*. Colección de psicopedagogía y lenguaje. Masson.
- Chavesta, María, María Parra, Soraya Chuquitarco, Lilian Gómez, y Miriam Yagual. 2024. “Capítulo 3: diseño de programas educativos inclusivos”. En *Educación inclusiva y diversidad*, 39–53. Barcelona: CID - Centro de Investigación y Desarrollo. doi:10.37811/cli_w1047.
- Cuesta Ormaza, Germán Humberto, y Jomayra Roca. 2025. “La participación de la familia en los procesos de educación inclusiva”. *Revista Retos para la investigación* 4 (1): 83–108. doi:10.62465/rri.v4n1.2025.128.
- Daniels, Harry. 2016. *Vygotsky and Pedagogy*, 2.^a ed. Londres: Routledge. doi:10.4324/9781315617602.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo, M. Fernández-Blázquez, y C. Simón. 2020. *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*, 3.^a ed. Madrid:

- Plena inclusión. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/termometro-para-la-valoracion-de-la-educacion-inclusiva-en-un-centro-escolar-tercera-edicion/>.
- Echeverría Garrido, Olga Marina, y Olimpia Irene Morales Quishpe. 2014. “Análisis histórico de los modelos de atención y políticas de la educación especial en el ecuador”. Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/7466>.
- Ecuador. 2025. *Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural*. Registro Oficial 99. 8 de agosto. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento_Reglamento-General-a-Ley-Organica-Educacion-Intercultural%281%29.pdf.
- . 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. 20 de octubre. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf.
- . 2024. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 689. 22 de noviembre. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2025-02/codificado_de_la_ley_org%C3%A1nica_de_educaci%C3%B3n_intercultural.pdf.
- Ecuador Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos. 2024. “Dificultades funcionales resultados temáticos”. Portal Institucional. *inec*. https://www.censoecuador.gob.ec/wp-content/uploads/2024/12/Dificultades_Funcionales_CPV_Dic2024.pdf.
- Ecuador Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. 2024. “Visualizador inclusión de estudiantes con discapacidad”. Portal Institucional. *minedec*. <https://educacion.gob.ec/visualizador-inclusion-estudiantes-con-discapacidad/>.
- Ferrante, Carolina, y Juan Dukuen. 2017. “Discapacidad y opresión. Una crítica desde la teoría de la dominación de bourdieu”. *Revista de Ciencias Sociales* 30 (40): 151–68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453649665008>.
- García Alonso, J. Vidal. 2003. *El Movimiento de Vida Independiente: Experiencias Internacionales*. Traducido por Cristina Larraz y Ana Sánchez. Logroño: Fundación Luis Vives. <https://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>.
- Hernández Sampieri, Roberto, y Christian Paulina Mendoza Torres. 2018. *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Education.

- http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf.
- Kozulin, Alex, ed. 2006. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2002042902.pdf>.
- Kyei-Gyamfi, Sylvester, Frank Kyei-Arthur, Theophilus Kwabena Abutima, Ada Adoley Allotey, Henry Afrifa, Evans Sakyi-Boadu, Kwame S. Sakyi, y Nikhat Kaura. 2025. "Challenges in Education for Visually Impaired Children in Ghana: A Path to Inclusion". *International Journal of Pediatrics* 2025 (1): 1–14. doi:10.1155/ijpe/6653071.
- Larkin, Michael, Rachel Shaw, y Paul Flowers. 2019. "Multiperspectival Designs and Processes in Interpretative Phenomenological Analysis Research". *Qualitative Research in Psychology* 16 (2): 182–98. doi:10.1080/14780887.2018.1540655.
- Long, Toby, y Jennifer Guo. 2023. "Moving beyond Inclusion to Belonging". *International Journal of Environmental Research and Public Health* 20 (20): 1–12. doi:10.3390/ijerph20206907.
- López Rodríguez, Diana Joseline. 2022. "La educación socioemocional y su impacto en la enseñanza-aprendizaje de niños ciegos y con baja visión que cursan primero y segundo de primaria". Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal en México.
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/985>.
- Lovari, Cristina. 2015. *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad visual*. Editado por Guadalupe Rodríguez. Buenos Aires: UNICEF. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006583.pdf>.
- Martínez Ordoñez, Mónica Patricia, Vanessa Ivonne Villamar Vines, Edgar Adrián Zhindón Bermeo, y Paola Esthela Armijos Romero. 2025. "Inclusión educativa en el ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 9 (2): 8030–48. doi:10.37811/cl_rcm.v9i2.17525.
- McLinden, Michael, John Ravenscroft, Graeme Douglas, Rachel Hewett, Elizabeth McCann, y Joao Roe. 2020. "Promoting a Balanced Early Years Curriculum for Young Children with Vision Impairment: Developing and Sustaining Personal Agency through a Bioecological Systems Perspective". *British Journal of Visual Impairment* 38 (2): 248–64. doi:10.1177/0264619619901036.

- Meyer, Eric, Hélène Sauzéon, Isabeau Saint-Supery, y Cecile Mazon. 2025. "Evaluating a Web-Based Application to Facilitate Family-School-Health Care Collaboration for Children with Neurodevelopmental Disorders in Inclusive Settings: Protocol for a Nonrandomized Trial". *JMIR Research Protocols* 14 (abril): 1–13. doi:10.2196/63378.
- Naciones Unidas. 2006. Convención sobre los derechos de LAS personas con discapacidadA/RES/61/106. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Nunes, Sylvia Da Silveira, y José Fernando Bitencourt Bitencourt Lomônaco. 2008. "Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento". *Psicologia Escolar e Educacional* 12 (1): 119–38. doi:10.1590/S1413-85572008000100009.
- Pérez-Pereira, Miguel, y Gina Conti-Ramsden. 2019. *Language Development and Social Interaction in Blind Children*. Classic. Londres: Routledge. doi:10.4324/9781003019756.
- Santos Dias de Abreu, Fabrício, y Patricia Lima Martins Pederiva. 2023. "L. S. Vigotski e a educação inclusiva: a deficiência enquanto um problema social". *Revista Cocar*, núm. 19 (octubre): 1–21. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6047>.
- Smith, Jonathan A., Michael Larkin, y Paul Flowers. 2008. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Londres: SAGE.
- Tárraga-Mínguez, Raúl, Ximena Vélez-Calvo, Pilar Sanz-Cervera, Gemma Pastor-Cerezuela, y María Inmaculada Fernández-Andrés. 2021. "Educación inclusiva en ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 14 (enero): 1–21. doi:10.11144/Javeriana.m14.eiep.
- Tomalá, Ana María Villón. 2019. "La educación especial en la realidad ecuatoriana del siglo XXI". En *Quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas*. Quito. https://www.academia.edu/39954269/La_Educaci%C3%B3n_Especial_en_la_realidad_ecuatoriana_del_Siglo_XXI.
- Vygotski, Lev Semenovič. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, editado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Londres: Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674076686>.

Wood, David, Jerome S. Bruner, y Gail Ross. 1976. "The Role of Tutoring in Problem Solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2): 89–100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista para el niño en estudio

Objetivo: explorar las vivencias de los niños respecto de su aprendizaje e interacción social en la escuela de educación especial.

Preguntas

1. ¿Cómo es un día normal para ti en la escuela?
2. ¿Cómo te movilizas hasta tu aula o a otros lugares de la escuela como el baño o el patio; te ayuda alguien o lo haces solo?
3. ¿Cómo te sientes en la escuela: contento, nervioso, tranquilo? ¿Por qué?
4. ¿Recuerdas alguna vez en la que te hayas sentido muy feliz en la escuela? ¿Qué pasó?; ¿Y algún día en que te hayas sentido triste o incómodo? ¿Por qué?
5. ¿Qué haces cuando te sientes mal en la escuela? ¿A quién se lo cuentas?
6. ¿Qué materias te gustan? ¿Por qué? (indagar luego materia por materia de las que recibe).
7. ¿Qué cosas te resultan más fáciles de aprender y cuáles te cuestan un poco más?
8. ¿Qué te dicen tus profesores o tus compañeros cuando haces bien una actividad?
9. ¿Alguna vez aquí en la escuela alguien te ha tratado mal o te ha hecho sentir diferente por no poder ver?
10. ¿Cómo te tratan tus profesores? ¿Qué es lo que más te gusta o no te gusta de cómo son contigo?
11. ¿Qué cosas hacen tus profesores que te facilitan entender las clases y hay algo que te gustaría que hicieran diferente para ayudarte más?
12. ¿Y tus compañeros? ¿Qué hacen ellos que te guste o no te guste?
13. ¿Qué actividades sueles compartir con ellos?; ¿Juegas con ellos en el recreo, hacen trabajos grupales, salen juntos en paseos?
14. ¿Cómo desarrollas las tareas que te envían a casa? (preguntar por todas las materias) ¿Quién te suele ayudar?; ¿Qué materiales usas? (libros en braille, audios, computadora, etc.)
15. ¿Cómo te imaginas cuando seas más grande: qué te gustaría ser o hacer?

Anexo 2. Guía de entrevista para la madre y principal cuidadora del niño en estudio

Objetivo: analizar las prácticas de acompañamiento y expectativas de los padres/cuidadores respecto del proceso de aprendizaje de sus niños.

Preguntas:

1. ¿Cómo transcurre un día típico en casa para usted y su pequeño, desde que se levantan hasta que terminan sus tareas?
2. Pensando en el camino a la escuela o en actividades fuera del aula, ¿qué barreras han encontrado y cómo las sortean?
3. ¿en qué momentos ha notado que su hijo muestra mayor autonomía? ¿Podría darme ejemplos concretos (aseo, organización de materiales)?
4. ¿Qué estrategias utiliza para que él prepare su mochila y organice sus tareas? ¿Qué ha visto que funciona y qué es lo que aún le cuesta?
5. ¿Cuáles han sido los logros más importantes y los principales desafíos que ha tenido su niño con relación a su trayectoria educativa hasta el momento?
6. ¿Qué aparatos tecnológicos o materiales (adaptados o no) usa su pequeño en casa para estudiar? ¿Cómo consiguieron esos recursos y qué tan útiles han sido para él?
7. ¿Cómo suele acompañar la elaboración de tareas según cada materia?
8. En este mismo sentido: ¿Qué indicaciones de la escuela han sido más claras y cuáles cree que han sido confusas?
9. ¿Con qué frecuencia y por qué medios se comunica con la docente y la institución en general cuando es necesario? ¿Podría darme un ejemplo de alguna ocasión en la que sintió que le hayan podido ayudar y otra que no?
10. ¿Cómo describiría las amistades de su hijo dentro y fuera de la escuela? ¿Con quién suele interactuar más?
11. ¿Qué señales ha notado cuando él está estresado o frustrado por temas escolares? ¿Qué acciones hace en casa para regularlo?
12. Cuando su pequeño empezó la escuela, ¿qué esperaba usted que él lograra?, actualmente ¿siente que esas expectativas se han cumplido?
13. ¿Qué considera que le permitiría a su niño optar o no a educación regular (modalidad, apoyos, acompañamientos)?
14. ¿Qué cree que podrían hacer mejor las escuelas y, en general, las instituciones dedicadas al cuidado de la infancia con discapacidad para apoyar a familias como la suya?