



## Experiencias

8.º Concurso de **Experiencias  
de Innovación y Buenas Prácticas  
en Servicios Sociales de la ONCE**



# RED Visual

Revista Especializada en Discapacidad Visual

Número 87 · Junio de 2026



# · RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual ·

· N.º 87 - Junio 2026 · ISSN 2660-4485 ·

Publicación digital de periodicidad semestral  
editada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)

## Dirección

**Andrés Ramos Vázquez**

Director general adjunto de Servicios Sociales para Personas Afiliadas

## Consejo Editorial

**Jesús Arroyo González** — Coordinador de la Asesoría de Servicios Sociales

**Carmen Bayarri Torrecillas** — Directora del Servicio Bibliográfico de la ONCE

**Ángel Luis Gómez Blázquez** — Director ejecutivo de Promoción Sociocultural, Artística y Deportiva

**Román Martínez García-Moreno** — Director ejecutivo de Educación, Empleo y Braille

**M.ª del Carmen Millán Vera** — Directora ejecutiva de Autonomía Personal, Tecnología y Accesibilidad

**Ana Belén Morejón Moreno** — Responsable del Departamento de Afiliación

**Esther Requena Olea** — Directora técnica de Atención a la Sordoceguera

**María José Sánchez Lorenzo** — Directora técnica de Bienestar Social, Prestaciones y Voluntariado

**María Jesús Varela Méndez** — Directora-gerente de la Fundación ONCE del Perro Guía

**Adonay Viera Romero** — Gerente de la Fundación ONCE Baja Visión

## Consejo de Redacción

**Elena Francisca Cano Arias** — Unidad de Documentación y Traducción

**Víctor Omar Dabbagh Rollán** — Asesoría de Servicios Sociales

**Elizabeth Díaz Lastras** — Dirección de Educación, Empleo y Braille

**Beatriz García Vidal** — Dirección de Promoción Sociocultural, Artística y Deportiva

**Jesús Alberto Gil Pardo** — Servicio Bibliográfico de la ONCE

**Francisco Javier Martínez Calvo** — Servicio Bibliográfico de la ONCE

**Miguel Reymundo Santos** — Dirección de Autonomía Personal, Tecnología y Accesibilidad

**Eugenio Romero Rey** — Dirección Técnica de Atención a la Sordoceguera

y Centro de Tiflotecnología e Innovación

## Coordinación técnica

Víctor Omar Dabbagh Rollán

## Diseño y edición

Francisco Javier Martínez Calvo

## Documentación y traducción

Unidad de Documentación y Traducción

## Secretaría de Redacción

Asesoría de Servicios Sociales

Carrera de San Jerónimo, 28 - 28014 Madrid

Teléfonos: 915 894 893 – 915 894 760

Correo electrónico: [redvisual@once.es](mailto:redvisual@once.es)

**Fotografía de cubierta:** Ivanna Santana Pérez

<https://doi.org/10.53094/OXBE2842>



## Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada · CC BY-NC-ND

Esta licencia Creative Commons le permite descargar la revista y sus artículos, así como compartirlos con otras personas, siempre que se reconozca su autoría. No permite cambiar de ninguna manera su contenido ni utilizarlo comercialmente.

Esta licencia no es aplicable a aquellos artículos que no incorporen este logotipo en su primera página, los cuales estarán sujetos a los derechos de propiedad intelectual especificados en cada caso.

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) no se hace responsable de las opiniones individuales de los autores cuyas colaboraciones se publican en *RED Visual*. La ONCE vela por que en la comunicación interna y externa del Grupo se utilice un lenguaje no sexista, recurriendo a técnicas de redacción que permiten hacer referencia a las personas sin especificar su sexo. Sin embargo, siempre que el Consejo de Redacción lo considere necesario, en los documentos publicados en esta revista se hará uso de términos genéricos, especialmente en los plurales, para garantizar claridad, rigor y facilidad de lectura, sin que esto suponga ignorancia en cuanto a la necesaria diferenciación de género, ni un menor compromiso por parte de la Institución con las políticas de igualdad y contra la discriminación por razón de sexo.

# Sobre RED Visual

*RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual* es una publicación periódica semestral de carácter interdisciplinar promovida por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), editada en formato exclusivamente digital, de acceso abierto y distribuida bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

## Objetivos

- Servir como instrumento de comunicación, difusión e intercambio de conocimientos teóricos y prácticos entre profesionales, investigadores y estudiosos implicados tanto en la atención a las personas con discapacidad visual (rehabilitación, ajuste emocional, educación, empleo, tecnología, bienestar social, ocio, deporte, etc.) como en el estudio de las repercusiones personales y sociales derivadas de la ceguera y la deficiencia visual grave.
- Ser un referente académico y profesional en materia de discapacidad visual, seleccionando y difundiendo contenidos de calidad y poniéndolos a disposición de todos los interesados.
- Contribuir con sus contenidos a la eliminación de barreras y a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad visual.

## Principios

- **Calidad:** selección de las publicaciones siguiendo criterios de rigor profesional, contribuyendo a la consolidación de la revista como fuente de información especializada de referencia.
- **Accesibilidad:** como principio básico y condición para garantizar su legibilidad de la forma más cómoda y autónoma posible.
- **Innovación:** contribución al progreso en materia de inclusión mediante la publicación de contenido con las últimas investigaciones, experiencias, tecnologías y tendencias relacionadas con la discapacidad visual.
- **Sensibilización:** ampliar el conocimiento sobre la realidad y las necesidades de las personas con discapacidad visual a fin de que toda la sociedad se enriquezca de los avances, experiencias y valores relacionados con la discapacidad visual.

## Remisión de originales

*RED Visual* publica estudios, informes, análisis, experiencias, prácticas, reportajes, crónicas, reseñas y notas y comentarios. Los trabajos presentados para su publicación en estas secciones de la revista pueden enviarse a la dirección de correo [redvisual@once.es](mailto:redvisual@once.es), debiendo elaborarse de acuerdo con los requisitos e indicaciones de presentación y estilo recogidos en nuestras [normas para el envío de artículos](#).

## Sumario

### Editorial

*Lecturas que conectan, experiencias que transforman*.....7

### Análisis

*El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual —*  
M. Á. Gil Calmuntia, J. A. Gil Pardo .....9

### Experiencias

*Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas  
con deficiencia visual grave en un huerto urbano —* N. Bueno Pulido .....19

*Adaptación inclusiva: el juego del ahorcado —* L. Camacho Manzano .....31

*¿Quién es quién en la discapacidad visual? Una experiencia de gamificación  
para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación  
vocacional —* J. Hernández Madrigal, C. Moreno Muñoz, Z. Sánchez Meroño, B. Martínez  
Martínez, M. Ayestaran González, M. C. Mejías de Haro ..... 42

*Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo.  
Un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona —*  
L. Nadal Fiol..... 56

*«En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal,  
la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas  
tiflotecnológicas —* J. Durán Zamora, R. Benjumea Pérez, R. Fernández Maravert,  
J. A. Moreno Narváez..... 72

*Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual —*  
I. Santana Pérez, M. Morillo Morales ..... 94

## Hemos leído

- Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas* — H.N. Kim, I. Ugboya ..... 109

## Crónicas

- VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva - La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena* — A. Rebolo Maderuelo, N. Galán González ..... 142
- Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma»* — E. Díaz Lastras, D. Reyes Llavero ..... 157

## Editorial



## Lecturas que conectan, experiencias que transforman

Este número pone el foco en el valor de las prácticas profesionales y la reflexión especializada como motores de mejora en la atención a las personas con discapacidad visual, proponiendo un recorrido que muestra, desde distintas perspectivas, cómo la innovación y el compromiso siguen siendo ejes fundamentales de nuestra labor para hacer nuestro mundo más inclusivo.

Por ello, la sección «Experiencias» adquiere un protagonismo especial al recoger, como es ya tradición, los trabajos galardonados en el Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE. En esta ocasión, en su octava edición. Este certamen continúa siendo una herramienta fundamental para visibilizar, reconocer y compartir el trabajo que los profesionales desarrollan en su práctica cotidiana, fomentando la transferencia de conocimiento y la mejora continua dentro del ámbito de la discapacidad visual y la sordoceguera.

En la categoría General, el primer premio ha recaído en *Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales*, una iniciativa que conecta a personas mayores con discapacidad visual con huertos urbanos comunitarios, promoviendo la participación social, combatiendo la soledad no deseada y recuperando vínculos significativos con su historia vital. El segundo premio, *Adaptación inclusiva: el juego del ahorcado*, muestra cómo la creatividad y la sensibilidad educativa permiten transformar herramientas aparentemente sencillas en recursos inclusivos, facilitando la participación del alumnado con discapacidad visual dentro del aula ordinaria.

Completan esta categoría dos accésits: *¿Quién es quién en la discapacidad visual?*, una propuesta de gamificación orientada a la sensibilización, la autonomía y el ajuste a la discapacidad, y *Entre miradas*, un taller desarrollado en una unidad de cuidados intensivos neonatales que pone el acento en la estimulación visual temprana y el desarrollo afectivo, evidenciando la relevancia de la intervención en etapas iniciales de la vida.

En la categoría de Autonomía Personal, el primer premio ha recaído en la experiencia *En busca del bastón mágico*, una yincana inclusiva que permite trabajar competencias clave como la movilidad, la autonomía personal y el manejo de herramientas tiflotecnológicas en un entorno lúdico y motivador. Le acompaña, con el segundo premio, *Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual*, una experiencia centrada en la capacitación para afrontar situaciones cotidianas con mayor seguridad e independencia, integrando el uso de recursos tecnológicos.

En la sección de «Análisis», se incluye un interesante artículo sobre *El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual*, que aborda la evolución de estos espacios dentro de la ONCE, convertidos hoy en auténticos núcleos de dinamización cultural y mediación lectora. Este trabajo pone de relieve la importancia de garantizar el derecho a la lectura en condiciones de accesibilidad, atendiendo a los cambios tecnológicos y a la diversidad de perfiles lectores.

La sección «Hemos leído», desde la que solemos aportar una mirada internacional, contiene el estudio *Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas*, que analiza el potencial de estas soluciones para disminuir el aislamiento social, uno de los desafíos más relevantes en este ámbito.

Por último, la sección «Crónicas» recoge dos encuentros relevantes: el Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal, espacio de intercambio en el que se compartieron avances, experiencias y reflexiones orientadas a mejorar la intervención, y el VII Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad, en el que se abordaron los retos y tendencias a afrontar para alcanzar una universidad verdaderamente inclusiva.

En conjunto, este número 87 refleja la diversidad de ámbitos en los que se desarrolla la intervención con personas con discapacidad visual: desde la cultura y la educación hasta la autonomía personal, la tecnología o la participación social, todos ellos guiados por un objetivo común, el de mejorar la calidad de vida mediante respuestas innovadoras, rigurosas y comprometidas.

Terminamos recordando a quienes nos leáis el interés de *RED Visual* por profundizar en el conocimiento de la discapacidad visual y la sordoceguera para un mayor entendimiento y una mejor generación de recursos adaptados a las necesidades actuales y venideras. Por ello, estamos abiertos a la recepción de cualquier texto para su valoración y publicación. Podéis consultar toda la información en el enlace a las [normas de envío de artículos](#).

## El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual

### *The role of braille libraries in promoting reading among the visually impaired*

M. Á. Gil Calmuntia, J. A. Gil Pardo

#### Resumen

El fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual constituye un ámbito de intervención cultural, social y educativa de primer orden. En este contexto, las tiflotecas de la ONCE han evolucionado desde su concepción inicial como espacios de acceso a materiales adaptados hacia un modelo más complejo, orientado a la mediación lectora, la dinamización cultural y la creación de comunidades lectoras. Este artículo analiza el papel que desempeñan las tiflotecas en el entorno del fomento de la lectura, atendiendo a su función estructural dentro del Servicio Bibliográfico de la ONCE (SBO),<sup>1</sup> a las principales líneas de actuación desarrolladas en los últimos años y a los mecanismos de seguimiento y evaluación que permiten valorar su impacto. Se abordan también los retos que orientan este modelo, en un contexto marcado por la transformación tecnológica, la diversidad de perfiles lectores y la necesidad de garantizar el derecho a la lectura en condiciones de accesibilidad, calidad y participación.

#### Palabras clave

Discapacidad visual. Necesidades percibidas. Calidad de vida. Bienestar. Servicios sociales. Problemas diarios.

<sup>1</sup> Centro encargado de la adaptación de textos para que las personas con ceguera accedan al texto impreso de forma accesible, ya sea a través del braille, el sonido en formato Daisy o el relieve. Coordina la red bibliográfica de la ONCE e impulsa el fomento de la lectura entre las personas afiliadas en las distintas lenguas y materias.

## Abstract

The promotion of reading among the visually impaired is a major area of cultural, social and educational involvement. In this context, ONCE's braille libraries have evolved from their initial conception as spaces for access to adapted materials towards a more complex model, oriented towards reading mediation, cultural dynamization and the creation of reading communities. This article analyses the role played by braille libraries in the encouragement of reading, considering their structural function within the ONCE Bibliographic Service (SBO), the main lines of action developed in recent years and the monitoring and evaluation mechanisms that enable their impact to be assessed. It also addresses the challenges facing this model, in a context marked by technological transformation, diversity of reader profiles and the need to guarantee the right to read in conditions of accessibility, quality and participation.

## Key words

Braille libraries. Encouraging reading. Visual impairment. Accessibility. Reading mediation.

---

## 1. Introducción

El acceso a la lectura constituye un derecho cultural fundamental y un elemento clave para la participación social, el desarrollo personal y la autonomía de las personas. En el caso de las personas con discapacidad visual, este derecho ha estado históricamente condicionado por barreras de diversa naturaleza: físicas, tecnológicas, editoriales y sociales. La existencia de materiales adaptados resulta, sin duda, una condición necesaria para superar estas barreras, pero no es suficiente para garantizar por sí sola la práctica lectora ni la consolidación de hábitos de lectura estables.

Desde esta premisa, el fomento de la lectura debe entenderse como un proceso complejo que va más allá de la mera provisión de recursos. Implica crear contextos, acompañar trayectorias lectoras, generar motivación y favorecer experiencias significativas en torno a los libros. En este proceso, las tiflotecas de la ONCE desempeñan un papel central, actuando como espacios especializados en los que confluyen accesibilidad, mediación cultural y acompañamiento personalizado.

A lo largo de las últimas décadas, el proyecto de las actuales tiflotecas, que se pone en marcha en 2018, surge como una evolución progresiva. De ser concebidas

---

Gil Calmuntia, M. Á, y Gil Pardo, J. A. (2026). El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 9-18. <https://doi.org/10.53094/YQHK1557>.

principalmente como puntos de préstamo de libros en braille o en otros formatos accesibles, han pasado a configurarse como espacios activos de promoción cultural, con un papel cada vez más relevante en el diseño y desarrollo de acciones de fomento de la lectura. Este cambio responde tanto a la transformación de los hábitos lectores como a la necesidad de ofrecer respuestas adaptadas a una población afiliada cada vez más diversa en términos de edad, intereses, competencias lectoras y uso de la tecnología.

Aunque, a lo largo de este artículo, iremos desgranando las características de las tiflotecas, en una primera definición, diremos que son espacios bibliotecarios especializados en la atención a personas con discapacidad visual, concebidos desde el principio bajo criterios de accesibilidad. No se limitan al préstamo de libros, sino que actúan como lugares de mediación lectora y transmisión cultural, ofreciendo fondos en braille, audio y otros formatos accesibles. Su labor se apoya en una atención personalizada que acompaña a cada lector o lectora según sus intereses, circunstancias y necesidades.

El presente texto propone analizar el papel que juegan las tiflotecas en el fomento de la lectura desde una perspectiva estructural y crítica. No se trata de describir actividades concretas, sino de examinar los principios, las estrategias y los factores que explican su impacto, así como los retos que condicionan su desarrollo futuro.

## 2. El fomento de la lectura como estrategia cultural

El fomento de la lectura no puede abordarse como una suma de actividades aisladas, sino como una estrategia cultural coherente, sostenida en el tiempo y alineada con unos objetivos claros. En el ámbito de la ONCE, esta estrategia se articula a través del SBO y de la red de tiflotecas, que actúan como espacios de implementación y adaptación territorial.

En este sentido, el fomento de la lectura persigue varios objetivos interrelacionados. En primer lugar, busca incrementar la práctica lectora, entendida no solo como el número de libros leídos, sino como la regularidad y el disfrute asociados a la lectura. En segundo lugar, pretende desarrollar competencias lectoras, favoreciendo la comprensión, la expresión oral y el pensamiento crítico. Finalmente, contribuye a reforzar la participación social, al generar espacios de encuentro y diálogo en torno a los libros.

---

Gil Calmuntia, M. Á, y Gil Pardo, J. A. (2026). El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 9-18. <https://doi.org/10.53094/YQHK1557>.

Este enfoque estratégico permite entender el fomento de la lectura como un proceso transversal, en el que las tiflotecas actúan en coordinación con otros servicios y áreas de la ONCE. La colaboración con promotores de braille, profesionales de la animación sociocultural, instructores de tiflotecnología y braille o responsables de servicios sociales refuerza el impacto de las acciones y contribuye a integrar la lectura en un marco más amplio de bienestar y participación.

### 3. Las tiflotecas como agentes del fomento de la lectura

El concepto de tifloteca surge, como ya se ha dicho, en 2018, y remite, en su acepción más básica, a un espacio bibliotecario especializado en la atención a personas con discapacidad visual. Sin embargo, desde una perspectiva analítica, resulta más pertinente entender la tifloteca como un agente estructural dentro del sistema de fomento de la lectura de la ONCE.

A diferencia de otros modelos bibliotecarios generalistas, las tiflotecas operan en la idea de que la accesibilidad no es un valor añadido, sino un requisito imprescindible. Esta condición determina tanto la selección de los fondos como las estrategias de mediación y las formas de relación con las personas usuarias. En este sentido, la tifloteca no se limita a poner libros a disposición del público, sino que actúa como un espacio de transmisión cultural, adaptando contenidos, formatos y propuestas a las necesidades específicas de cada lector o lectora.

Por tanto, desempeñan un papel clave en la consecución de los objetivos mencionados más arriba, de tal forma que se traducen en acciones concretas. La organización de clubes de lectura, por ejemplo, no debe interpretarse únicamente como una actividad cultural más, sino como una herramienta estratégica para combatir la soledad lectora, fomentar la continuidad del hábito y crear comunidad con ingredientes multisensoriales como hilo conductor. Del mismo modo, las actividades dirigidas a públicos específicos —infancia, familias, personas mayores— responden a la necesidad de adaptar el fomento de la lectura a distintas etapas vitales.

De hecho, uno de los rasgos distintivos de las tiflotecas es la personalización de la atención. La diversidad de perfiles lectores dentro de la población afiliada a la ONCE —personas que leen braille de forma habitual, usuarios de audiolibros, lectores con baja visión, personas que se incorporan a la lectura tras una pérdida visual,

---

Gil Calmuntia, M. Á, y Gil Pardo, J. A. (2026). El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 9-18. <https://doi.org/10.53094/YQHK1557>.

personas con sordoceguera, etc.— exige un enfoque flexible y ajustado a cada trayectoria individual. Esta personalización tiene en cuenta los intereses personales en cuanto a tipos de lectura y contenidos que exprese el lector y se manifiesta en la recomendación de lecturas, en la orientación sobre formatos y dispositivos, y en el acompañamiento progresivo a lo largo del tiempo, ya que estos intereses y necesidades pueden ir variando dependiendo del momento vital en que la persona se acerque a la tifloteca.

Así, este espacio se configura como un entorno en el que la relación humana adquiere una dimensión esencial. La figura de la persona responsable de la tifloteca actúa como mediadora entre el libro y el lector, facilitando el encuentro, resolviendo dudas y generando confianza. Este componente relacional resulta especialmente relevante en contextos en los que la lectura puede verse interrumpida o dificultada por cambios asociados a la discapacidad visual.

## 4. Análisis de las principales líneas de actuación

El análisis de la actividad desarrollada en las tiflotecas en los últimos años pone de manifiesto una diversificación progresiva de las líneas de actuación en materia de fomento de la lectura. Esta diversificación responde tanto a la evolución de los formatos de lectura como a la necesidad de llegar a perfiles lectores muy distintos.

El préstamo de libros en braille constituye una línea estratégica esencial, en tanto que garantiza el acceso directo y autónomo a la lectura en el sistema que sustenta la alfabetización de las personas con ceguera. Más allá de su dimensión funcional, el braille refuerza la relación física con el texto, favorece procesos de comprensión profunda y consolida hábitos lectores estables. Desde esta perspectiva, el préstamo en braille no se limita a la circulación de ejemplares, sino que contribuye activamente a preservar y dinamizar una práctica lectora plenamente inclusiva, adaptada a distintos niveles de competencia y trayectorias personales.

Una de las líneas más consolidadas es la de los clubes de lectura, que se han convertido en un eje vertebrador de la dinamización lectora. Así, el valor de los clubes de lectura reside menos en la obra concreta que se lee y más en el proceso que se genera en torno a ella. La lectura compartida favorece la reflexión, el intercambio de puntos de vista y la construcción colectiva de significados multisensoriales, elementos

---

Gil Calmuntia, M. Á, y Gil Pardo, J. A. (2026). El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 9-18. <https://doi.org/10.53094/YQHK1557>.

que refuerzan la experiencia lectora al mismo tiempo que se crea comunidad. Se ha constatado un aumento a lo largo de estos años en cuanto a número de participantes, quienes, mayoritariamente, manifiestan que, a través de las lecturas propuestas, han encontrado un espacio estimulante para sus inquietudes culturales a la vez que han creado vínculos con otras personas.

La información bibliográfica se configura, asimismo, como una herramienta clave de mediación lectora. Las tiflotecas no solo facilitan el acceso a fondos accesibles, sino que orientan, seleccionan y contextualizan las lecturas, ofreciendo información actualizada sobre novedades y recursos disponibles en distintos formatos. Esta labor informativa permite acompañar al lector o lectora en sus decisiones, ampliar horizontes culturales y fomentar una relación más consciente y personalizada con los libros. Para ello, se utilizan recursos accesibles de difusión, como son las notas informativas de actividades socioculturales, las notificaciones a través de mensajería o el correo electrónico, sin descuidar, por supuesto, la información presencial. También se apuesta por la difusión a través de redes sociales de las actividades de dinamización que se realizan, como presentaciones de libros, debates o mesas redondas.

Otra línea relevante es la de las actividades de sensibilización y difusión, orientadas a dar a conocer la tifloteca como espacio cultural abierto y accesible. Jornadas de puertas abiertas, participación en ferias del libro o colaboraciones con centros educativos contribuyen a visibilizar el papel de la tifloteca y a romper estereotipos sobre la lectura y la discapacidad visual.

Asimismo, la incorporación de elementos como el denominado «Rincón del relieve» introduce una dimensión sensorial que amplía el concepto tradicional de lectura. La exploración táctil de ilustraciones, mapas, láminas táctiles de personajes literarios o cuadros famosos, y figuras relacionadas con los libros permite enriquecer la experiencia lectora y facilita el acceso a contenidos culturales que, de otro modo, resultarían inaccesibles. Un ejemplo sería la lectura de *20.000 leguas de viaje submarino*, de Jules Verne, pudiendo conocer a través del tacto el Nautilus, representado en 3D. A continuación, se muestran dos imágenes de dichas adaptaciones que tanto aportan al fomento de la lectura a través del tacto (ver Figuras 1 y 2).

En definitiva, el «Rincón del relieve» es un espacio, dentro de la tifloteca, que aglutina distintos recursos táctiles para acercar las imágenes visuales del hecho cultural al tacto como medio de inmersión lectora.

---

Gil Calmuntia, M. Á, y Gil Pardo, J. A. (2026). El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 9-18. <https://doi.org/10.53094/YQHK1557>.

Finalmente, las tiflotecas desarrollan una línea de actuación centrada en el apoyo a la creatividad y a la producción literaria, tanto de escritores como de personas afiliadas a la ONCE con inquietudes expresivas. A través de la promoción de talleres, encuentros literarios, presentaciones o espacios de difusión, estos servicios bibliotecarios se convierten en lugares de estímulo creativo, reconociendo a las personas con discapacidad visual no solo como lectoras, sino también como depositarias de experiencias vitales y culturales. De este modo, se amplía su función tradicional y refuerza su papel como espacio activo de participación y creación compartida.

Figura 1. Nautilus



Figura 2. *El pintor y la modelo*



Gil Calmuntia, M. Á, y Gil Pardo, J. A. (2026). El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 9-18. <https://doi.org/10.53094/YQHK1557>.

Desde un punto de vista crítico, estas líneas de actuación muestran cómo el fomento de la lectura en las tiflotecas no se limita a reproducir modelos existentes, sino que adapta y reinventa prácticas en función de las necesidades y posibilidades del colectivo al que se dirige.

## 5. Seguimiento y evaluación: hacia un modelo basado en evidencias

Uno de los aspectos más relevantes del modelo de fomento de la lectura desarrollado en las tiflotecas es la existencia de mecanismos sistemáticos de seguimiento y evaluación. Estos mecanismos permiten pasar de una lógica basada en la intuición o la tradición a un enfoque fundamentado en evidencias.

La recogida periódica de información sobre la actividad de las tiflotecas —mediante cuestionarios, informes y formularios— proporciona datos valiosos sobre la participación, los recursos utilizados y las dificultades encontradas. Estos datos no deben entenderse únicamente como indicadores de cumplimiento, sino como herramientas para la reflexión y la mejora continua.

El análisis de la información recogida permite identificar tendencias, detectar necesidades emergentes y poner en valor buenas prácticas que pueden ser replicadas en otros territorios. Asimismo, facilita la toma de decisiones a nivel estratégico, orientando la planificación de acciones futuras y la asignación de recursos.

Este enfoque evaluativo contribuye a reforzar el carácter profesional del fomento de la lectura en las tiflotecas, alejándolo de una concepción asistencialista y situándolo en el ámbito de la gestión cultural accesible. La evaluación no se plantea como un fin en sí mismo, sino como un medio para garantizar la calidad y la pertinencia de las intervenciones.

Por destacar algunos datos concretos, en 2025, el conjunto de actividades desarrolladas por las 27 tiflotecas que existen ha llegado a 18031 personas, se han prestado 3559 obras, con un total de 9730 volúmenes en braille, y son 71 los clubes de lectura que dependen del ámbito territorial de la tifloteca, sumando la sede y los centros que dependen de ella, con una participación de 811 personas.

---

Gil Calmuntia, M. Á, y Gil Pardo, J. A. (2026). El papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 9-18. <https://doi.org/10.53094/YQHK1557>.

## 6. Retos del modelo actual

A pesar de los avances logrados, el análisis del papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura pone de manifiesto la existencia de diversos retos que condicionan su desarrollo. Uno de los principales es el equilibrio entre lo presencial y lo digital. La incorporación de herramientas telemáticas amplía el alcance de las acciones de fomento de la lectura, pero plantea también el riesgo de generar nuevas brechas si no se acompaña de un apoyo adecuado. Y es que puede haber personas que, por su edad avanzada, conocimientos tecnológicos limitados o las dificultades derivadas de la discapacidad visual, se vean alejadas de la participación. Sin duda, lo telemático ayuda a llegar a más personas que se encuentren residiendo en localidades distintas a la de la sede o por dificultades en la movilidad, pero ha de enseñarse adecuadamente el manejo de las plataformas que vayan a utilizarse, velando porque éstas sean lo más accesibles y usables posible. Puede darse también el caso de que personas solas se encuentren con la paradoja de que gracias a la tecnología participen, pero, en realidad, continúen sintiéndose solas por la falta de contacto físico al no asistir a ninguna de las actividades presenciales.

Abordar estos retos implica adoptar una mirada realista, que reconozca tanto las fortalezas del modelo como sus limitaciones, y que apueste por una mejora basada en la experiencia acumulada.

## 7. Conclusiones

El análisis del papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual permite afirmar que éstas constituyen una infraestructura cultural estratégica dentro de la ONCE. Su aportación va mucho más allá de la provisión de materiales accesibles, al actuar como espacios de acompañamiento y creación de comunidad.

Las tiflotecas contribuyen a transformar el acceso potencial a la lectura en una práctica real y significativa, adaptada a la diversidad de trayectorias lectoras. Para ello, combinan personalización, dinamización cultural y evaluación sistemática, configurando un modelo de intervención coherente y sostenible.

Cara al futuro, reforzar el papel de las tiflotecas en el fomento de la lectura implica seguir apostando por la coordinación, la formación y la innovación, sin perder de

vista el objetivo fundamental: garantizar el derecho a la lectura en condiciones de accesibilidad, calidad y participación plenas.

---

**María Ángeles Gil Calmuntia.** Técnica de material tiflotécnico. Delegación Territorial de la ONCE en Cataluña. Calle Sepúlveda, 1; 08015 Barcelona (España). Correo electrónico: [mariaangeles.gil@once.es](mailto:mariaangeles.gil@once.es).

**Jesús Alberto Gil Pardo.** Técnico de fomento de la lectura. Servicio Bibliográfico de la ONCE. Calle de La Coruña, 18; 28020 Madrid (España). Correo electrónico: [jesusalberto.gil@once.es](mailto:jesusalberto.gil@once.es).

---

Gil Calmuntia, M. Á, y Gil Pardo, J. A. (2026). El papel de las tifleotecas en el fomento de la lectura entre las personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 9-18. <https://doi.org/10.53094/YQHK1557>.

## Experiencias



Recepción: 31-03-2025

Aceptación: 25-09-2025

# Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano<sup>1</sup>

*Cultivating interests keeps us lively: an experience involving  
the participation of people with severe visual impairment  
in an urban garden*

N. Bueno Pulido

## Resumen

Dentro del colectivo de personas mayores con deficiencia visual o ceguera afiliadas a la ONCE que, procedentes del medio rural, viven en la ciudad, se encuentran solas, combatiendo la soledad, se detectó cómo, de forma recurrente, sus conversaciones se centran en relatar hechos e historias de su pasado, expresadas con una carga de ilusión o añoranza, relacionadas con sus orígenes en sus pueblos, con sus vivencias en contacto con la naturaleza, con sus huertos y sus cultivos, manifestando nostalgia por volver a sus raíces, a la tierra de donde proceden y que dejaron atrás. Por otra parte, en la ciudad, cada vez están más presentes los huertos comunitarios. Huertos creados en espacios comunes públicos, donde un grupo de personas colaboran juntas y en equipo para cultivar productos sanos, al mismo tiempo que se refuerzan las relaciones entre ellos al compartir una actividad común. Entendiendo este recurso como una oportunidad —y definiendo la necesidad a partir de esos intereses comunes— manifestada por un grupo de afiliados a lo largo del tiempo, la propuesta se centraba en organizar una actividad que conectara a ambos, o sea, al grupo de afiliados objeto de

<sup>1</sup> Trabajo galardonado con el primer premio del 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría General, presentado bajo el título *Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales*.

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

atención con algunas de las asociaciones vecinales y medioambientales que gestionan alguna modalidad de huerto urbano, siendo este, en sí mismo, el aliciente, y despertar inquietudes revitalizantes la finalidad. En colaboración con dos asociaciones que cuentan con huertos comunitarios se ha planificado, organizado y llevado a cabo la actividad. Tras un período de motivación por nuestra parte, la actividad, enmarcada dentro de la iniciativa «Somos vitales» del programa *A tu lado siempre*, se ha desarrollado en tres sesiones, en las que lo importante ha sido colaborar activamente, interactuar con el resto de los miembros del grupo, disfrutar, conocerse, compartir, enseñar y propiciar otros encuentros, e incluso propuestas de continuidad.

### Palabras clave

Soledad. Personas mayores. Huerto urbano. Entorno comunitario. Actividad saludable. Actividad grupal. Participación social.

### Abstract

Within the group of elderly people with visual impairment or blindness who are ONCE members coming from rural areas that live alone in cities and may suffer feelings of loneliness, it was detected how their conversations recurrently centre on events and stories from their past, expressed with a sense of enthusiasm or longing, related to their origins in their villages and to their experiences in contact with nature, with their vegetable gardens and crops, expressing nostalgia to return to their roots, to the land they came from and left behind. At the same time, community vegetable gardens are becoming more and more common in cities. These are vegetable gardens created in common public spaces where a group of people work together as a team to grow healthy produce, while at the same time strengthening relationships with each other by sharing a common activity. Understanding this resource as an opportunity—and defining the need on the basis of these common interests—expressed by a group of members over time, the proposal focused on organising an activity that would bring them into contact, that is, the targeted member group with some of the neighbourhood and environmental associations that manage some form of urban vegetable garden, this being, in itself, the incentive, and awaken revitalising interests. In collaboration with two associations with community vegetable gardens, the activity was planned, organised and carried out. After a period of motivation on our part, the activity, framed within the *Somos vitales* («We are vital») initiative of the *A tu lado siempre* («Always by your side») programme, was developed in three sessions, in which the essential factor was to collaborate actively, interact with other group members, enjoy the activity, get to know each other, share, teach and encourage other meetings, and even proposals for continuity.

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

## Key words

Loneliness. Elderly persons. Urban vegetable garden. Community environment. Healthy activity. Group activity. Social participation.

---

## 1. Presentación y justificación

Las personas mayores que viven solas manifiestan una mayor vulnerabilidad, que se evidencia, generalmente, en sus miedos para afrontar lo nuevo que les acontece, así como en las pérdidas que, a lo largo de los años, les han venido sucediendo: pérdida de salud, pérdida de familiares y amigos, de la actividad laboral, o pérdidas de sus habilidades y capacidades.

Todo ello no es ajeno a nuestros afiliados mayores. Es en este contexto en el que los profesionales venimos trabajando: en la identificación, junto con ellos, de sus inquietudes o intereses estimulantes. No se trata solo de hablar o recordar, sino de materializar sus inquietudes en acciones que les sirvan de motor para sentirse vitales, en lo físico-mental y en lo social.

Tenemos que escudriñar cuáles son esos intereses dormidos, pero igualmente motivadores, que, en algún momento de su existencia, les hicieron sentirse personas útiles, y en qué medida pueden seguir desarrollándolos en función de su actual realidad y estado físico.

En este orden, la propuesta pretendía, por un lado, tras la escucha y el conocimiento de la historia de vida de nuestros afiliados, proponer una actividad que dominan, de la que son expertos, en la que se sienten seguros, que recuerdan, pero no practican, que el paso del tiempo no les ha hecho olvidar; más bien, los refuerza la idea bucólica de lo que vivieron.

Y, por otro lado, a través de esta actividad, potenciar encuentros al aire libre, pero dentro de la ciudad, lo que conlleva ejercicio físico leve en contacto con la naturaleza, en colaboración con los miembros del grupo y que es, por consiguiente, tanto en lo físico como en lo social, una actividad saludable.

La existencia de varios huertos urbanos y comunitarios en la ciudad hacía viable la actividad, tanto por la proximidad y facilidad de acceso al recurso en sí mismo como por la

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

finalidad que los sustenta: acercar el entorno natural a los ciudadanos en general, siendo un espacio de intercambio de experiencias y conocimiento que ayuda a enriquecer la convivencia vecinal y la integración social. Tienen una función productiva, ambiental, social, saludable y cultural, manteniendo y promoviendo la tradición hortícola popular.

La actividad en sí misma no es el fin, es el vehículo por el que pretendemos que el interés común de cuatro personas se desarrolle, mediante la participación y colaboración grupal, en un medio público comunitario-vecinal-social, y que la finalidad sea contribuir a disipar posibles situaciones de soledad.

## 2. Objetivos

El objetivo general es paliar y mejorar la situación de soledad no deseada, a través de la participación y colaboración activa y grupal, de la población objeto de nuestra atención e intervención en una actividad externa y pública.

En cuanto a los objetivos específicos, distinguimos entre los planteados con las personas participantes y los dirigidos a la actividad.

- Objetivos con respecto a las personas participantes:
  - Potenciar una actividad saludable que posibilite un esfuerzo físico individual totalmente accesible, en colaboración grupal y en contacto con la naturaleza sin salir de la ciudad.
  - Conocerse, comunicarse y reforzar relaciones entre los miembros participantes al compartir una actividad común ilusionante para las personas participantes.
  - Aportar e intercambiar conocimientos y experiencias entre ellos, cooperando en la ejecución de las tareas propuestas.
  - Recrearse y disfrutar, poniendo los miembros del grupo en práctica sus conocimientos, aprendiendo y adaptando las nuevas prácticas actuales a sus propuestas e iniciativas.
  - Conectar y colaborar con otros participantes en la actividad procedentes de otros ámbitos fuera del Grupo Social ONCE.

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

- Propiciar la participación de los afiliados seleccionados, despertando su interés por participar activamente.
- Lograr que el afiliado tome conciencia de su participación, entienda cuál es su aportación y qué le puede reportar.
- Objetivos con respecto a la actividad:
  - Acceder a la información y estudiar los diferentes recursos de asociaciones con huertos comunitarios existentes en la ciudad, preseleccionados en base a la proximidad y facilidad de acceso.
  - Conocer los diferentes cultivos y sistemas de plantación que se llevan a cabo desde los huertos urbanos seleccionados para trasladar la información a los afiliados del grupo en la fase de motivación.
  - Contactar con los monitores y/o responsables de las asociaciones de los dos huertos seleccionados, dando a conocer las características de nuestra población, principalmente en relación con el déficit visual y sus limitaciones.
  - Explorar y determinar, junto con los monitores, cuáles pueden ser las tareas más viables para nuestros afiliados. Definir tareas, frecuencia y duración de la actividad.
  - Dar continuidad a la actividad grupal, u otra que sugieran, una vez generado el vínculo entre ellos y los monitores.

### 3. Población destinataria de la experiencia

Tal y como se ha indicado al principio, la actividad debía dirigirse a la población sobre la que se venía focalizando la intervención desde el programa de atención a personas en situación de soledad *A tu lado siempre*.

Concretamente, el grupo reducido objeto de atención ha sido de cuatro personas afiliadas mayores, tres afiliados y una afiliada, entre 75 y 94 años, cuyas características son las siguientes:

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

- Poseen deficiencia visual grave, pero resto visual suficientemente útil para la actividad propuesta.
- No presentan otros déficits de salud que sean limitantes en relación con la actividad.
- Tres de ellos son personas con sordoceguera sin dificultades en la comunicación receptiva y expresiva oral.
- Procedentes, originalmente, del medio rural y afincados en la ciudad.
- Viven solos y perciben la soledad, con mayor o menor intensidad, como una fatalidad sobrevenida.
- Poco o nada participativos en general, y en la ONCE en particular.
- Son afiliados que añoran la coexistencia con la naturaleza y no tienen oportunidad de desplazarse con facilidad a sus lugares de origen.
- Pueden desenvolverse en el espacio físico propuesto (huerto urbano) con suficiente autonomía, aunque con apoyo puntual para la ejecución de algunas tareas.
- *A priori*, son propuestos por cumplir los requisitos para incorporarlos en alguna actividad dentro del marco de la iniciativa «Somos vitales» del programa *A tu lado siempre*,<sup>2</sup> promovido desde la Dirección Técnica de Bienestar Social de la Dirección General de la ONCE.
- Entre ellos tienen intereses comunes y afinidades, siendo el nexo común su amor por la naturaleza.

## 4. Descripción de la experiencia

La actividad se ha desarrollado en tres sesiones: los días 11 de abril y 8 de mayo de 2024, y el 4 de febrero de 2025. La sesión de seguimiento se anuló por la ola de calor,

---

2 Más información sobre la iniciativa «Somos vitales» puede encontrarse en: Jiménez Cruz, M.C. (2024). Iniciativas para la generación de vínculos sociales como estrategia de lucha contra la soledad no deseada. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (84), 122-131. <https://doi.org/10.53094/SBCT4862>.

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

y la que estaba propuesta para el mes de octubre debió posponerse debido al mal tiempo de los meses de octubre y noviembre pasados.

El profesional interviniente ha sido el trabajador social de referencia para esa población.

El enfoque es participativo y colaborativo, con el fin de mejorar la situación personal y las relaciones interpersonales.

El objeto de atención de nuestro trabajo es el afiliado. El nivel de atención es individual y grupal, utilizando diversos instrumentos, tanto entrevistas individuales como la puesta en práctica de dinámicas grupales junto con los monitores/vecinos de los huertos urbanos.

#### **4.1. Fase de preparación**

Aunque se partía del conocimiento previo de la población a la que íbamos a dirigirnos, resultaba imprescindible esclarecer las características comunes del grupo, acotarlo a cuatro o cinco miembros, tal y como se establecía en la Iniciativa «Somos vitales», y definir *a priori* sus posibles motivaciones, las cuales nos servirían de «gancho» para captar la atención hacia la actividad.

Nos propusimos entrevistas individuales con cada uno de ellos, en las que se daba a conocer la existencia de estos huertos, su función y su ubicación, intentando que la cercanía, su fácil acceso y proximidad fuera un elemento motivador.

Por otra parte, ensalzar y poner en valor sus experiencias era el elemento clave y constante para provocar la necesidad en las personas afiliadas de participar activamente, incidiendo en la importancia de dar a conocer a los demás sus experiencias individuales por ser únicas y útiles para las nuevas generaciones.

Despertar la curiosidad debía de ser el paso previo para aceptar la propuesta, ya que la modalidad de huerto urbano y sus funciones podía ser algo desconocido para ellos, pero el cultivo de hortalizas en general era de su pleno dominio. Con lo cual, podían ejercer cierta autoridad, suficientemente motivadora para ellos, sobre la actividad propuesta. Solo era cuestión de poner en consonancia la curiosidad suscitada con la visita al huerto, para provocar, de alguna manera, el deseo y la necesidad de participar, si bien, ellos decidían sobre la misma.

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

En cuanto a la selección de los huertos urbanos, tras obtener información sobre los más conocidos en la ciudad, o aquellos con mayor trayectoria sobre participación social, en principio optamos por el de Cruz Roja, que ya lo conocía la trabajadora social, donde previamente, hace algunos años, se había hecho una visita de ocio con un grupo de personas afiliadas a la ONCE. Sin embargo, no fue posible porque, tras la pandemia, habían cerrado.

La siguiente opción y definitiva nos situaba en otro huerto de larga trayectoria y proyección en acoger diversos grupos participantes, gestionado por una asociación medioambiental, la Asociación Almijara, ubicada en un terreno cedido por la Diputación de Málaga.

Tras la toma de contacto e información inicial, se trasladó a la persona responsable del huerto cuál era nuestra iniciativa y cuáles eran los objetivos, los cuales se ajustaban perfectamente a la finalidad de la asociación. Se hizo una breve descripción de los perfiles de los cuatro afiliados, incidiendo en sus limitaciones visuales y en la accesibilidad que debía contemplar la actividad.

Igualmente, se planificaron y calendarizaron las visitas con sus correspondientes objetivos. Inicialmente contemplamos cuatro sesiones posibles: una visita de reconocimiento, otra de plantación, otra de seguimiento y otra de reforestación.

Más adelante, se mantuvo el contacto con una segunda asociación —iniciativa lanzada por uno de los afiliados participantes— por ubicarse en su barriada.

Se trataba de una asociación de vecinos, la de la barriada de Gamarra, en Málaga, que cuenta con un pequeño huerto en espacio público<sup>3</sup> en el que se realizó una sesión de aproximación conjunta con el grupo, y que, *a posteriori*, ha continuado por su cuenta uno de los participantes.

Intentando que el desplazamiento no fuera obstáculo, programamos el traslado en transporte público con acompañamiento de algún voluntario y presencia de la trabajadora social.

---

3 Junta de Andalucía (s. f.) [recurso web]: [https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/DECO21\\_Exposici%C3%B3n\\_Huertos\\_urbanos\\_malaga\\_Enrique%20Maldonado.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/DECO21_Exposici%C3%B3n_Huertos_urbanos_malaga_Enrique%20Maldonado.pdf).

## 4.2. Fase de ejecución

Tal y como se había planificado, la primera sesión de reconocimiento del huerto urbano de la Asociación Almirajara, situado en terrenos de la Diputación de Málaga, tuvo la participación de tres de los cuatro afiliados destinatarios de la actividad, ya que uno de ellos se encontraba enfermo.

Tras una breve introducción, por parte del monitor, de la descripción del espacio donde se hallaban, se hizo un reconocimiento de los distintos cultivos, así como de las mesas de siembra con sus consiguientes explicaciones y aportaciones de los afiliados (sugerencias, comentarios sobre reciclaje, ahorro de agua, etc.). También pudieron participar activamente en el área de compostaje e invernadero, así como en la visita a la exposición de diferentes refugios de aves que la Asociación Almirajara tiene instalada en el edificio colindante al huerto y vivero.

La segunda de las sesiones se realizó con el objetivo de que ellos mismos participaran y colaboraran, junto con voluntarios y jubilados de la Caixa, en la siembra de plantas aromáticas que iba a tener lugar en el huerto, siguiendo las indicaciones del monitor, pero con la suficiente autonomía como para proponer o sugerir sus propias indicaciones.

La sesión de seguimiento se pospuso, por petición de los participantes, debido a las altas temperaturas que rápidamente se alcanzaron en la ciudad, no llegando a realizarse por indisponibilidad de los participantes ante las propuestas realizadas de posibles fechas.

La tercera visita propuesta por el monitor, y pospuesta para octubre —ya que, a partir de junio, las altas temperaturas de Málaga hacían inviable la actividad a pleno sol—, iba a dirigirse a la reforestación que la Asociación, en colaboración con el Ayuntamiento, viene desarrollando en el antiguo vertedero municipal, actividad que no pudo realizarse por las fuertes lluvias que en otoño de 2024 azotaron la ciudad.

Por tanto, se buscó, junto con los participantes, otra alternativa para la tercera sesión efectiva de visitas, que fue la llevada a cabo en febrero de 2025 en el huerto urbano de la otra asociación con la que habíamos contactado: una asociación de vecinos de la ciudad de Málaga situada en la barriada de Gamarra, propuesta por iniciativa de uno de los afiliados en el trascurso del desarrollo de la actividad.

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

Con la experiencia del primer huerto comunitario visitado, solo había que acordar con la responsable el día de visita y anticiparle cuál era el ofrecimiento de nuestros afiliados: participar de forma activa en la siembra o recolección, ya que así lo habían hecho constar desde la primera sesión. Esta primera aproximación dio lugar a la participación activa, pero puntual, de dos de los participantes de manera independiente, tal y como se pretendía, ya que uno de los objetivos era propiciar el interés en los participantes por incorporarse a una actividad grupal en la que interactuar con otros miembros de la comunidad.

## 5. Resultados

Los resultados debemos medirlos en base a los objetivos definidos y a los imprevistos surgidos.

- En principio, han participado los cuatro afiliados propuestos, si bien dos de ellos solo han estado presentes, por motivos de salud, en dos sesiones. No obstante, podemos estar muy satisfechos de la participación activa, ya que los cuatro han tenido voluntad de colaborar no solo estando presentes y ejecutando las tareas, sino manifestando continuamente su opinión, aportando ideas y contrastando entre ellos mismos sus experiencias.
- La comunicación ha sido fluida, de ellos hacia los monitores y entre ellos mismos, adoptando una actitud y disposición colaboradora y receptiva.
- La interrelación con los otros participantes externos también ha tenido lugar, especialmente con otro grupo de jubilados con el que coincidieron en la segunda sesión.
- Los recintos y ubicación han sido adecuados, sin dificultad de acceso, suficientemente espaciosos, sin barreras o con posibilidades de solventar las propias de un terreno poco uniforme y terrizo.
- Todos manifiestan su sorpresa y entusiasmo por la actividad, ya que sobrepasa sus expectativas, creciendo en cada sesión el disfrute que verbalizan y desprenden.
- El esfuerzo físico lo han adaptado a sus circunstancias particulares, manteniendo un ritmo adecuado y respetando los límites que, en cada momento, por parte de los monitores, se les ha ido marcando.

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

- Dada la avanzada edad de tres de ellos —y aunque el estado de salud, en general, no era limitante para ninguno—, el ritmo de la actividad debía ser proporcional a sus posibilidades reales, no siendo inconveniente para el desarrollo de la actividad ni para la consecución de los objetivos.
- Al ser una actividad al aire libre, la meteorología ha tenido su importancia en el desarrollo, ya que hemos tenido que cancelar o posponer alguna sesión.
- Los afiliados han entendido perfectamente la actividad y el beneficio que les reporta, ya que, a su forma, son defensores de una vida saludable y del contacto con la naturaleza, motivo por el que solicitan —y ahora sí, demandan— más información y acciones en este sentido, ya sea dentro o fuera de la ONCE.
- Queda pendiente una última visita de cierre al primero de los huertos y otra al segundo de los visitados tras la llegada de la primavera, si bien, ambos están abiertos a que los afiliados se incorporen y den continuidad, si así lo desean, a sus visitas.
- Han hecho propuestas concretas, tomando la iniciativa, para seguir conociendo otras prácticas de cultivos y plantación.
- El contacto particular entre ellos, al menos entre dos de ellos, se ha generado de manera espontánea, con lo cual, a partir de un interés compartido, se comienzan a iniciar vínculos que potenciarán relaciones e interrelaciones sociales y que contribuirán a aliviar las situaciones de soledad de la que partíamos.

## 6. Conclusiones

Conocer en profundidad la historia de vida de nuestros afiliados mayores, y sus intereses, es la base para plantear con ellos cualquier propuesta de actuación que les resulte motivadora, ya que lo que pretendemos es su participación social, mejorar relaciones y provocar cambios en aquellos cuya dinámica diaria los aboca al aislamiento.

La vitalidad tiene que ver con la capacidad de la persona para vivir, crecer y desarrollarse, sin límites, en cualquier etapa de su vida. Nuestro objetivo, por tanto, es potenciar la capacidad de nuestros afiliados para seguir activos, y que generen, ellos mismos, propuestas que les resulten ilusionantes.

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

Fomentando las relaciones e interrelaciones sociales prevenimos situaciones de soledad no deseada. Por otra parte, la conexión entre personas refuerza relaciones a través de un interés común.

Las actividades de ocio creativas, que implican una actividad o ejercicio físico, resultan estimulantes y saludables para las personas que lo practican, y son, por tanto, altamente satisfactorias y motivadoras para darles continuidad o proponer otras.

La capacidad de aprendizaje de las personas no tiene fecha de caducidad ni límite. Esta es otra premisa que tenemos que potenciar y ensalzar entre nuestros afiliados mayores, ya sea intercambiando experiencias o adquiriendo otras nuevas lo suficientemente atractivas como para despertar el interés por lo que desconocen.

La conexión con asociaciones y recursos externos y la colaboración con recursos públicos comunitarios próximos son imprescindibles si hablamos de mejorar o aliviar las situaciones de soledad dentro del entorno natural de convivencia de los afiliados.

Si cualquier acto terapéutico tiene que ver con la ayuda para «superar» o «curar» o «tratar» una dolencia, las actividades, en principio, de ocio o lúdicas pueden, efectivamente, también tener fines terapéuticos, cuando de lo que se trata es de provocar cambios o mejoras en la vida y el bienestar de la persona.

---

**Natalia Bueno Pulido.** Trabajadora social. Dirección de Zona de la ONCE de Málaga. Calle Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España). Correo electrónico: [natalia.bueno@once.es](mailto:natalia.bueno@once.es).

---

Bueno Pulido, N. (2026). Cultivando inquietudes nos mantenemos vitales: una experiencia de participación de personas con deficiencia visual grave en un huerto urbano. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 19-30. <https://doi.org/10.53094/XFDS5686>.

## Adaptación inclusiva: el juego del ahorcado<sup>1</sup>

### *Inclusive adaptation: the hangman game*

L. Camacho Manzano

#### Resumen

El trabajo de maestra itinerante de la ONCE permite atender al alumnado en su propio entorno educativo, lo que favorece conocer la dinámica del centro y aula, además de la relación entre iguales y profesorado para poder asesorar en términos de accesibilidad y respuesta educativa de la forma más ajustada posible a las necesidades del estudiante. En gran parte de los casos, el profesorado demuestra su vocación e implicación hacia todos y cada uno de sus estudiantes respondiendo a las diferencias individuales y adaptando el currículo y la metodología a estos. Sin embargo, no siempre es así. Por este motivo, surgió el proyecto de la adaptación inclusiva del juego del ahorcado, debido a la necesidad de hacer accesible e inclusiva la tendencia de un profesor a utilizar este juego en su versión original para repasar vocabulario. *El Ahorcado* es un juego sencillo cuyo objetivo es adivinar una palabra oculta, pero con un componente fundamentalmente visual que facilita la deducción de dicha palabra para aquella persona que posea resto visual; sin embargo, la complejidad de jugar de forma activa e independiente aumenta de forma significativa cuando el usuario presenta ceguera. La adaptación inclusiva del juego se ajusta a las necesidades de nuestro alumnado, permitiendo reducir barreras de acceso a la información visual y favoreciendo siempre la inclusión. Su diseño garantiza la localización y funcionalidad de todas las partes que conforman el maletín de juego.

<sup>1</sup> Trabajo galardonado con el segundo premio del 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría General, presentado bajo el título *Adaptación inclusiva: el juego del ahorcado*.

## Palabras clave

Juego adaptado. Ocio inclusivo. Adquisición de competencias léxicas. Conciencia fonológica. Estimulación de procesos cognitivos.

## Abstract

ONCE's itinerant teachers are able to attend to learners in their own educational environment, which helps them to get to know the dynamics of the centre and classroom as well as the relationship between peers and teachers in order to be able to advise in terms of accessibility and educational response in the most appropriate way possible to the learners' needs. In most cases, teachers demonstrate their dedication and commitment to all their students by responding to individual differences and adapting the curriculum and teaching methods accordingly. However, this is not always the case. For this reason, the «hangman» game inclusive adaptation project originated from the need to make teachers' use of this game in its original version for reviewing vocabulary accessible and inclusive. Hangman is a simple game whose objective is to guess a hidden word, but with a fundamentally visual component that facilitates the deduction of the word for persons with residual vision; however, the complexity of playing actively and independently increases significantly when the user is blind. The inclusive adaptation of the game adjusts to the needs of our students, reducing barriers to access to visual information and always favouring inclusion. Its design ensures the location and functionality of all the parts that make up the game case.

## Key words

Adapted game. Inclusive leisure. Acquisition of lexical skills. Phonological awareness. Stimulation of cognitive processes.

---

## 1. Presentación y justificación

Atendiendo al principio fundamental de la inclusión educativa que marca la normativa actual,<sup>2</sup> y conforme al diseño universal de aprendizaje, los centros educativos han de adoptar las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes con el fin de proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado.

---

2 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.

Así mismo, el *Decreto 23/2023, de 22 de marzo, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid*<sup>3</sup> especifica que la atención a estas diferencias deberá constituir el marco de referencia en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin olvidar que la *Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid*,<sup>4</sup> considera como medida ordinaria «el impulso de metodologías que promuevan la inclusión» (art. 28).

Sin embargo, en la práctica educativa, no siempre se reflejan situaciones de aprendizaje que favorezcan la consecución de competencias desde un carácter inclusivo y accesible, dificultando el proceso de aprendizaje significativo de algunos estudiantes.

Por este motivo, desde la realidad de un aula de 4.º de Educación Primaria en el que se escolariza un estudiante que presenta ceguera total, y advertida la necesidad de ajustar la respuesta y metodología educativa que se plantea en una de las áreas curriculares que cursa, nace la propuesta que se presenta: «Adaptación inclusiva: juego del ahorcado».

El proyecto trata de dar accesibilidad a un juego popular, pero la idea no parte de ajustar este a la persona que presenta ceguera, sino de crearlo desde el inicio atendiendo a las necesidades que implica dicha discapacidad visual. Por ello, la organización espacial está significativamente cuidada y estructurada, diseñada con la idea de facilitar la localización de las partes que conforman el juego, haciendo funcional su uso y, sobre todo, aportando un carácter inclusivo, puesto que esta creación no reduce, en absoluto, la esencia del juego.

Es preciso destacar que se ha creado de tal forma que, tanto háptica como visualmente, atraiga al alumnado.

## 2. Población destinataria y objetivos

Aunque el proyecto se realizó para favorecer la inclusión de un estudiante de educación primaria con ceguera total, es un juego al que puede jugar cualquier persona una vez que haya adquirido la destreza lectora, independientemente de que utilice código tinta o braille.

---

3 <https://www.bocm.es/eli/es-md/d/2023/03/22/23/con>.

4 <https://www.boe.es/eli/es-md/l/2022/02/10/1/con>.

En este sentido, los objetivos que persigue esta adaptación son:

- Favorecer la inclusión en el aula.
- Aumentar el vocabulario de diferentes idiomas.
- Mostrar al docente la necesidad de hacer un juego accesible que resulte motivador.
- Reforzar el aprendizaje y mejora del código braille desde una perspectiva más lúdica.

### 3. Descripción de la experiencia y del material creado

Se ha utilizado una metodología basada en la reducción de barreras que limitan el acceso a la información. La temporalización de este proyecto abarca desde el instante en el que se identificó la necesidad (octubre de 2024) hasta el momento en que se terminó de elaborar el juego con los materiales finales (marzo de 2025).

Las fases de desarrollo del proyecto se pueden dividir en:

1. Detección de la necesidad en el aula que lleva a comenzar el proyecto para favorecer la participación activa y autónoma del estudiante.
2. Diseño de las características básicas que precisaría el juego y su distribución para ser realmente funcional, dibujado sobre un papel.
3. Elaboración del prototipo con material casero y reutilizable. Se utilizaron las tapas de un cuaderno, cartulina y goma eva, entre otros recursos, para valorar la funcionalidad de la adaptación.
4. Una vez realizado el prototipo con las primeras ideas básicas, se pone en práctica en la misma aula para jugar con el estudiante y sus compañeros.
5. Con la intención de revisar y hacer las mejoras necesarias de la adaptación, se expone el juego a compañeros del CRE de la ONCE de Madrid para obtener un *feedback* constructivo.
6. Una vez expuesto y comentado, se pasa a la fabricación del juego con materiales más duraderos en el tiempo (madera) y las mejoras oportunas.

---

Camacho Manzano, L. (2026). Adaptación inclusiva: el juego del ahorcado. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 31-41. <https://doi.org/10.53094/QTRT4719>.

Antes de describir el maletín, es necesario conocer las reglas del juego:<sup>5</sup>

1. Palabra oculta: se elige una palabra y se representa con espacios para cada letra (en este caso, cada espacio supone un cuadrado de velcro y se acota la longitud de la palabra con una ficha de madera cuadrada).
2. Adivinanza: el jugador sugiere letras una por una. Si la letra está en la palabra secreta, se revela en los espacios correspondientes (se pone la ficha con esa letra en el lugar que corresponda). Si no está, se pone una parte de la figura del ahorcado (barra de madera) en el velcro correspondiente (señalados con números para seguir un orden) y la letra errónea en el espacio destinado a ello. Se pueden cometer como máximo 9 errores.
3. Fin del juego:
  - a. El jugador gana si adivina todas las letras de la palabra antes de que se complete la figura del ahorcado.
  - b. El jugador pierde si se completa la figura del ahorcado antes de adivinar la palabra.

Una vez que se conocen las reglas del juego, se detalla la descripción del contenido del maletín, que está dividido en tres partes, señaladas cada una de ellas con un número en la parte inferior izquierda.

## Parte 1

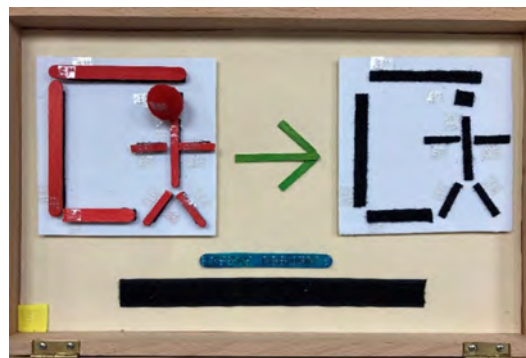
Primeramente (Figura 1), encontramos dos cuadrados separados entre sí por una flecha hacia la derecha. En el cuadrado de la izquierda tenemos las partes de la figura del ahorcado (barras de madera) pegadas con velcro. Este cuadrado sirve como modelo y soporte donde dejar los fragmentos de la figura que, a su vez, están señalados con números en braille para conocer cuál es el orden a utilizar. En el cuadrado de la derecha es donde se colocan las partes que despegamos, asociadas a los errores cometidos (letras fallidas). Se han utilizado colores con alto contraste.

---

<sup>5</sup> Estas reglas se incluyen en el maletín y se han incorporado en el Apéndice.

En el centro inferior, hay una barra de madera que dice «letras erróneas» y, bajo esta, una tira de velcro donde iremos pegando las letras que se han mencionado y no forman parte de la palabra oculta.

Figura 1. Parte 1 del maletín

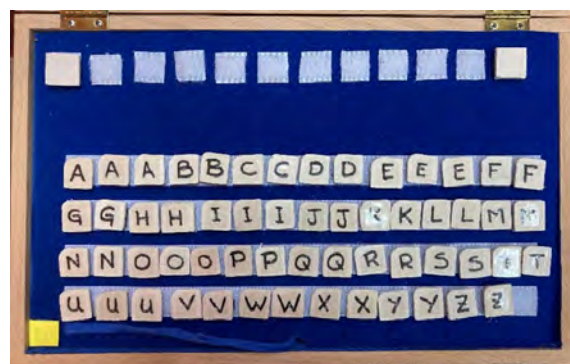


## Parte 2

Es un tablero independiente con una tira de tela para poder sacarlo del maletín (Figura 2). En la parte superior hay 12 velcros en forma de cuadrado que corresponden a las letras de la palabra secreta. En los extremos de estos espacios hay una ficha de madera que sirve para delimitar la longitud de la palabra. Si esta estuviera compuesta por 4 letras, pondríamos una ficha en el primer espacio y la otra en la quinta posición, dejando 4 velcros entre estas.

En este tablero hay, también, 4 filas de velcro con las letras del abecedario. Las fichas de letras tienen una muesca en la parte superior izquierda para saber en qué posición han de colocarse y no confundir una letra con otra. Las letras están escritas en tinta y en braille.

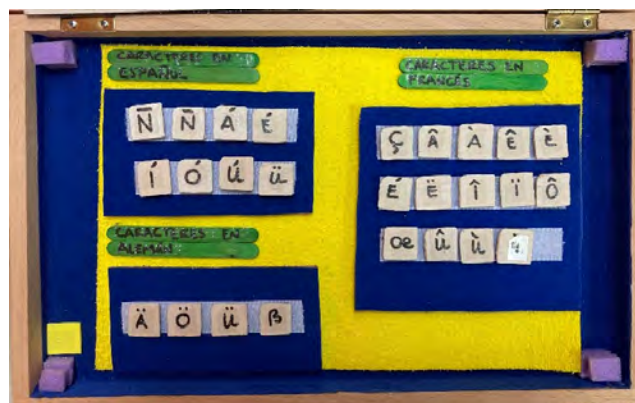
Figura 2. Parte 2 del maletín



### Parte 3

Es la base del maletín (Figura 3). En este apartado nos encontramos con 3 secciones que contienen caracteres específicos de tres idiomas diferentes (español, francés y alemán). Se pueden despegar para poner ese soporte sobre la mesa, cerca del tablero independiente (parte 2), y que permanezca siempre localizado.

Figura 3. Parte 3 del maletín



## 4. Mejoras incorporadas al diseño inicial

Durante el desarrollo del trabajo, se ha tenido muy en cuenta la valoración objetiva de compañeros que tienen más años de experiencia en el campo, así como las necesidades observadas mientras se jugaba con el estudiante y su grupo de iguales.

Así pues, dos aspectos que se mejoraron fueron el diseño de las fichas de letras y el soporte donde colocar la figura del ahorcado.

En un inicio, las fichas, que tienen forma de cuadrado, no presentaban ningún indicativo para su colocación en el tablero, de forma que podía confundirse la lectura en braille de algunas letras según su orientación (sustitución de b por c, por ejemplo). Por este motivo, se redondeó la parte superior izquierda de cada ficha.

En cuanto a las partes que conforman el muñeco del ahorcado, se precisó buscar la forma en la que estuvieran localizadas constantemente. El proyecto inicial tenía únicamente un soporte para colocar las partes de la figura, permaneciendo estas fuera del tablero mientras no se usaban. Esto provocaba que el estudiante sin resto visual tuviera que buscarlas

por la mesa para poder continuar el juego (perdiendo, ocasionalmente, alguna pieza). Por lo que, en la creación final, se decidió utilizar dos soportes simétricos que, además, fuesen un modelo que facilitara la colocación y el orden de cada parte del ahorcado.

## 5. Resultados y conclusiones

La adaptación inclusiva del juego del ahorcado ha resultado ser un juego dinámico que proporciona autonomía y favorece la inclusión del alumnado con discapacidad visual en el grupo-clase. Su diseño está pensado para que jueguen personas con o sin discapacidad visual y favorezcan la memoria, deducción, deletreo, lectura, léxico, conciencia fonológica y morfológica.

Es un juego que puede utilizarse en el aula, pero también en el contexto familiar y social, siendo apto para todas las edades. Su presentación en el aula repercutió de forma muy positiva, permitiendo al estudiante en cuestión jugar de forma autónoma junto con su grupo de iguales, estimulando de igual manera las capacidades lingüísticas y cognitivas que brinda este juego. También se produjo un impacto positivo en el proyecto ONCE Game Club, en el que participaron adultos jóvenes que exteriorizaron buenas opiniones con respecto a la adaptación inclusiva del juego del ahorcado.

Entre las valoraciones positivas que tuvo, se pueden destacar las siguientes: la facilidad de transporte gracias al bajo peso del maletín, por lo que, aunque el material utilizado es mejorable, sería recomendable que continuara con las características de peso y volumen; los colores de alto contraste, que favorecen el juego para personas con baja visión, y el atractivo visual que aporta para usuarios sin discapacidad visual.

En conclusión, este trabajo ha demostrado el compromiso, la innovación y la dedicación invertidos en cada etapa del proceso. A lo largo de su desarrollo, se lograron resultados significativos que no solo cumplen con los objetivos establecidos, sino que también aportan una crítica necesaria para el cambio de visión del profesorado en relación a la necesidad de adaptar la metodología a las diferencias individuales de su alumnado.

---

**Leticia Camacho Manzano.** Maestra del Departamento de Estudios Superiores, centros privados y vespertinos. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avda. del Doctor García Tapia, 210; 28030 Madrid (España). Correo electrónico: [leticia.camacho@once.es](mailto:leticia.camacho@once.es).

---

Camacho Manzano, L. (2026). Adaptación inclusiva: el juego del ahorcado. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 31-41. <https://doi.org/10.53094/QTRT4719>.

## Apéndice. Descripción e instrucciones incluidas en el maletín

El maletín de juego incluye su descripción y las instrucciones del ahorcado. Se puede encontrar a través de un código QR en la carátula del maletín, así como en tinta y en braille en su interior.

Figura 4. Código QR



### Instrucciones del juego<sup>6</sup>

¡Bienvenido/a a la adaptación inclusiva del juego del ahorcado!

El objetivo de este juego es adivinar una palabra oculta. Pueden jugar tantos participantes como deseen.

Las reglas son sencillas:

1. El jugador 1 piensa en una palabra con un máximo de 12 letras. Si la palabra secreta es más corta, se acotará con las fichas dispuestas para ello.
2. Adivinanza: el resto de jugadores sugiere letras una por una. Si la letra está en la palabra oculta, se revela en los espacios correspondientes. Si no está, se pone una parte de la figura del ahorcado (están numeradas) en el velcro correspondiente del cuadrado localizado en la parte superior derecha y, a su vez, la letra errónea destinada a ello. Se pueden cometer un máximo de 9 errores.

<sup>6</sup> Tal y como aparecen en el documento al que nos lleva el código QR [N. del E.].

3. Fin del juego:

- a. El jugador que adivine la palabra antes de que se complete la figura del ahorcado, gana.
- b. El jugador 1 gana si el resto de jugadores no ha conseguido deducir la palabra.

## Descripción del maletín de juego

Está dividido en tres partes, señaladas cada una de ellas con un número en la parte inferior izquierda.

Parte 1:

Encontramos dos cuadrados separados entre sí por una flecha hacia la derecha. En el cuadrado de la izquierda tenemos las partes de la figura del ahorcado (barras de madera) pegadas con velcro. Este cuadrado sirve como modelo y soporte donde dejar los fragmentos de la figura que, a su vez, están señalados con números en braille para conocer cuál es el orden a utilizar. En el cuadrado de la derecha es donde se colocan las partes que despegamos, asociadas a los errores cometidos (letras fallidas). Se han utilizado colores con alto contraste.

En el centro inferior, hay una barra de madera que pone «letras erróneas» y, bajo esta, una tira de velcro donde iremos pegando las letras que se han mencionado y no corresponden con la palabra oculta.

Parte 2:

Es un tablero independiente con una tira de tela en la parte inferior para poder sacar este del maletín.

En la parte superior hay 12 velcros en forma de cuadrado que corresponden a las letras de la palabra secreta. En los extremos de estos espacios, hay una ficha de madera que sirve para delimitar la longitud de la palabra. Si esta estuviera compuesta por 4 letras, pondríamos una ficha en el primer espacio y, la otra, en la quinta posición, dejando 4 velcros entre estas.

En el tablero hay, también, 4 filas de velcro con las letras del abecedario. Las fichas de letras tienen una esquina redondeada en la parte superior izquierda para saber en qué

posición han de colocarse y no confundir una letra por otra. Las letras están escritas en tinta y en braille.

Parte 3:

Es la base del maletín. En este apartado nos encontramos con 3 secciones que contienen caracteres específicos de tres idiomas diferentes (español, francés y alemán). Se pueden despegar para poner ese soporte sobre la mesa, cerca del tablero independiente, y que permanezca siempre localizado.

## Experiencias



Recepción: 13-03-2025

Aceptación: 25-09-2025

# ¿Quién es quién en la discapacidad visual? Una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional<sup>1</sup>

*Who is who in visual impairment? A gamification experience for awareness-raising, autonomy, adjustment to disability and vocational guidance*

J. Hernández Madrigal, C. Moreno Muñoz, Z. Sánchez Meroño,  
B. Martínez Martínez, M. Ayestaran González,  
M. C. Mejías de Haro

## Resumen

Este proyecto surge como respuesta al desconocimiento, los estereotipos y las bajas expectativas detectadas en alumnado con discapacidad visual respecto a su futuro personal y profesional. Desde el área educativa del Equipo Específico de Atención a la Discapacidad Visual de Cartagena se observó una visión pesimista sobre las posibilidades laborales, especialmente en alumnado de los últimos ciclos de Educación Primaria y Educación Secundaria. La experiencia consistió en el diseño, elaboración y aplicación de un juego didáctico basado en la dinámica del tradicional «¿Quién es quién?», incorporando referentes reales con discapacidad visual y trayectorias profesionales de éxito en ámbitos diversos como la ciencia, el arte, el deporte o la política. El proyecto se desarrolló en tres momentos diferenciados: una preparación del material, una aplicación central del juego en centros educativos y una evaluación posterior basada en cuestionarios, formularios y observación

<sup>1</sup> Trabajo galardonado con un accésit en el 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría general, presentado bajo el título *¿Quién es quién en la discapacidad visual?*

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

directa. Los resultados muestran una mejora significativa en el conocimiento de referentes con discapacidad visual, un cambio positivo en la percepción sobre sus capacidades y una ampliación del imaginario profesional del alumnado, así como un aumento del autoconcepto y actitudes inclusivas. Se concluye que el uso de este material presentado a través de metodologías basadas en la gamificación constituye una herramienta eficaz para la sensibilización, la autonomía, la orientación vocacional y el ajuste a la discapacidad visual en contextos educativos inclusivos.

### **Palabras clave**

Inclusión. Sensibilización. Inclusión laboral. Orientación profesional. Ajuste a la discapacidad. Ajuste de expectativas. Juego didáctico.

### **Abstract**

This project arises as a response to the lack of knowledge, stereotypes and low expectations detected in students with visual impairment regarding their personal and professional future. The educational area of the Specific Care Team for the Visually Impaired in Cartagena had noted a pessimistic view of job opportunities, particularly among pupils in the later stages of Primary and Secondary Education. The experience consisted of the design, development and application of an educational game based on the dynamics of the traditional «Who's Who» game, incorporating real visually impaired people and successful professional careers in various fields such as science, art, sport and politics. The project was developed in three stages: preparation of the material, central application of the game in schools, and subsequent evaluation based on questionnaires, forms and direct observation. The results show a significant improvement in the knowledge of visually impaired referents, a positive change in the perception of their abilities and a broadening of the students' professional expectations, as well as an increase in self-concept and inclusive attitudes. It is concluded that the use of this material presented through gamification-based methodologies is an effective tool for awareness-raising, empowerment, vocational guidance and adjustment to visual impairment in inclusive educational contexts.

### **Key words**

Inclusion. Awareness-raising. Labour market integration. Career guidance. Adjustment to disability. Gauging expectations. Educational game.

---

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

## 1. Presentación y justificación

Una de las áreas que se trabaja con la mayoría de los alumnos con baja visión o ceguera es la de ajuste a la discapacidad, que alude a un proceso complejo que abarca pensamientos, comportamientos y emociones relacionados con la pérdida visual.

Se entiende que el alumno está «ajustado» cuando estos pensamientos, emociones y comportamientos son positivos y alineados, es decir, sabe manejar de forma resiliente aquellas situaciones de su día a día en las que interviene su discapacidad visual. Por lo tanto, este ajuste no se concibe en términos absolutos y permanentes, sino que un alumno en un momento determinado puede estar ajustado, pero desajustarse ante demandas o cambios en el entorno que superan sus recursos de afrontamiento.

Es por ello que los profesionales del equipo prestan especial atención al ajuste ante determinados momentos vitales que ponen de manifiesto las diferencias entre el alumno y sus iguales, que pueden alterar su autopercepción y, por ende, su ajuste personal. Estas situaciones pueden darse, por ejemplo, inmediatamente después de la pérdida visual, ante el empeoramiento de una condición degenerativa o ante cambios de centro o etapa, al introducirse en nuevos entornos que desconocen su situación.

Esto ocurre a menudo con el alumnado de los últimos ciclos de primaria, que se enfrenta por primera vez, de forma consciente, a situaciones que pueden poner de relieve las diferencias entre su situación y la de sus compañeros, como puede ser al recibir apoyo directo del maestro del equipo,<sup>2</sup> cuando sus iguales mencionan su discapacidad por evidencias físicas o funcionales, cuando no puede jugar en el recreo con sus iguales porque no los localiza o no cuenta con las habilidades necesarias para participar en los juegos que estos realizan o cuando necesita usar materiales diferenciados, entre otros. Lo mismo ocurre con el alumnado que se inicia en la etapa de educación secundaria, especialmente en aquellos casos en los que coincide con un cambio de centro.

En todas estas situaciones se maneja información relacionada con la discapacidad visual, de gran importancia en la construcción de su autoimagen y autoconcepto, motivo por el cual se debe prestar atención a las señales de alarma y, sobre todo, prevenir ese desajuste mediante la sensibilización del entorno.

---

<sup>2</sup> Los maestros del equipo proporcionan atención directa al alumnado con baja visión o ceguera que lo requiere, de forma que, semanalmente, apoyan al alumno dentro o fuera del aula en su proceso educativo.

Una vez aclarado el concepto, cabe señalar que en el equipo se vienen observando situaciones generalizadas de desajuste en el alumnado, especialmente en aquel escolarizado en el último ciclo de educación primaria y educación secundaria. Se registran sentimientos de falta de expectativas de futuro, especialmente en el ámbito profesional, conforme van siendo más conscientes de sus limitaciones funcionales derivadas de la discapacidad, como la imposibilidad de conducir o de realizar profesiones atractivas entre el alumnado más joven, como la de policía o bombero.

Desde los equipos específicos de discapacidad visual y, en especial, con la colaboración del área de atención psicosocial, se cuenta con estrategias para trabajar en esta área, como sesiones de sensibilización en las que se exponen en el aula el concepto de discapacidad visual, sus características, las actitudes adecuadas ante la interacción con personas con esta discapacidad o los recursos y medios con los que cuentan para navegar de forma autónoma su día a día. También se desarrollan cuadernos de ajuste, en los que el alumnado explora su diagnóstico, las características ambientales o ayudas técnicas que facilitan su visión, con dos objetivos: el de mejorar su autococonocimiento y el de ser capaces de explicarlo a terceros.

Sin embargo, la vertiente profesional o laboral mencionada queda relegada a los últimos cursos de secundaria ante la necesidad de escoger itinerarios profesionales, pese a que ya desde primaria el alumnado muestra interés en este aspecto, especialmente aquellos alumnos que no pueden verse reflejados en sus padres, maestros o vecinos del entorno.

En esta línea, cabe destacar que, desde que el alumnado se escolariza en centros ordinarios gracias a la reforma de la educación inclusiva, generalmente no coincide en su día a día con otros compañeros o docentes con discapacidad visual, lo cual limita todavía más su imaginario, quedando relegado a la voluntad y posibilidades de la familia de participar en los encuentros promovidos por la ONCE, los encuentros de familia realizados por el equipo específico o de buscar conexiones en el entorno social, aspectos especialmente complejos entre alumnado de familias extranjeras. De esta manera, queda patente una falta de referentes personales y experiencias de éxito, claves en la motivación del alumnado y en la construcción de su autoimagen y autoeficacia, tal y como señalan Méndez-Ulrich *et al.* (2016).

De la misma forma que resulta esencial que este alumnado conozca referentes con discapacidad visual severa, lo mismo ocurre con sus pares, siendo imperativo visibilizar una realidad social que, a menudo, les parece anecdótica y totalmente ajena, pese

---

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

a que los últimos informes señalan que en la ONCE hay alrededor de 72000 personas afiliadas con discapacidad visual (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2024).

Ante esta necesidad detectada, se consideró beneficioso dar a conocer a la comunidad educativa personajes públicos de referencia con discapacidad visual provenientes de distintos ámbitos y campos profesionales, desde la astronomía hasta la política, pasando por el arte o el deporte. Tras recabar información sobre personajes públicos que encajaran con este objetivo, se plantearon las posibilidades de presentación de este contenido de forma lúdica y atractiva, recurriendo finalmente a técnicas de gamificación, adaptando el juego de mesa tradicional «¿Quién es quién?».

La elección de esta modalidad de presentación responde tanto a cuestiones prácticas como metodológicas. Al ser la labor del equipo de discapacidad visual una labor itinerante,<sup>3</sup> contar con un juego sencillo, con una mecánica conocida y fácil de transportar permite un mayor uso entre los profesionales del equipo, así como una mayor difusión entre los distintos centros escolares. Por otro lado, es un juego al que el alumnado puede jugar de forma independiente, lo que evita que esté vinculado al maestro del equipo o al alumno con discapacidad visual en sí, pudiendo integrarse en las dinámicas del aula.

En lo relativo a la metodología, hay que señalar que la principal estrategia sobre la que se sustenta el proyecto es la gamificación o ludificación, que consiste en la aplicación de mecánicas de juego a ámbitos que no son propiamente de juego, con el fin de estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores (Kapp, 2012).

Al ser una cuestión eminentemente social la que se buscaba trabajar (la presentación de referentes de éxito en el mundo de la discapacidad visual), se decidió que un acercamiento basado en esa socialización entre compañeros podía reportar beneficios significativos, pasando de ser un mero contenido a una experiencia compartida.

## 2. Objetivos y población destinataria

Atendiendo a lo dicho hasta el momento, a la hora de diseñar el proyecto se establecieron los siguientes objetivos.

---

<sup>3</sup> Cada maestro del equipo atiende a varios alumnos semanalmente, por lo que se desplaza entre los centros en los que estos alumnos se encuentran escolarizados. De esta forma, un maestro puede visitar entre 4 y 8 centros a la semana, dependiendo de las necesidades de cada caso. En este proyecto, ese carácter itinerante facilita la labor de distribución y presentación del juego entre distintos centros, siempre que el material sea fácilmente transportable.

---

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

En primer lugar, dar a conocer referentes reales con discapacidad visual que hubieran desarrollado trayectorias personales y profesionales de éxito en ámbitos laborales diversos, con el fin de ampliar el imaginario profesional del alumnado y proporcionar modelos de identificación positivos. Asimismo, se pretendió concienciar a la comunidad educativa sobre la discapacidad visual y sus diferentes manifestaciones, favoreciendo una comprensión más ajustada de la realidad funcional de las personas que la presentan y contribuyendo a la eliminación de estereotipos y creencias erróneas.

De forma complementaria, el proyecto se orientó a fomentar la construcción de un autoconcepto positivo en el alumnado con discapacidad visual, promoviendo expectativas realistas sobre sus propias capacidades y posibilidades de desarrollo personal y profesional. Igualmente, se buscó impulsar el pensamiento crítico del alumnado en relación con la inclusión laboral de las personas con discapacidad, favoreciendo una reflexión sobre las barreras sociales existentes y las oportunidades reales de acceso al empleo, así como promover actitudes inclusivas hacia la diversidad funcional en el contexto escolar, basadas en valores de respeto, empatía y convivencia positiva.

La experiencia se dirigió a alumnado escolarizado en centros ordinarios de educación primaria y educación secundaria de la comarca de Cartagena atendido por el Equipo Específico de Atención a la Discapacidad Visual de dicha zona. La población destinataria estuvo compuesta tanto por alumnado con discapacidad visual —entendida esta como la presencia de ceguera o deficiencia visual grave que condiciona de forma significativa el acceso a la información visual— como por sus compañeros de aula, con el objetivo de favorecer una intervención inclusiva y compartida.

### 3. Descripción de la experiencia

Como se señalaba anteriormente, el proyecto se planteó en tres fases, siendo la inicial de preparación y diseño de la experiencia, la segunda de presentación del juego en los centros escolares y la final de evaluación de la experiencia.<sup>4</sup>

La primera fase de trabajo docente se llevó a cabo entre noviembre de 2024 y enero de 2025, comenzando por el planteamiento del juego, la selección de personas a incluir y la creación de las tarjetas, la impresión del tablero y el montaje, con sus consiguientes pruebas de funcionamiento y correcciones pertinentes.

---

<sup>4</sup> Enlace al vídeo explicativo de la experiencia: [https://youtu.be/pzwqmtun\\_5k](https://youtu.be/pzwqmtun_5k).

La segunda fase de puesta en práctica con el alumnado se desarrolló de enero a abril de 2025, siguiendo un calendario en el que el juego rotaba entre los cinco maestros que componen el equipo.

De esta forma, cada profesional llevó el juego a entre uno y tres colegios —ya fuera de forma individual o a nivel de aula— en función de las características del alumno atendido, como la edad, el nivel de ajuste o su autonomía, y otros factores como la disponibilidad de una franja horaria en la que poder presentar el juego.

Las sesiones individuales consistieron en una pequeña conversación con el alumno en la que se pusieran de manifiesto sus actitudes y creencias respecto a sus posibilidades laborales y profesionales o las de otras personas con discapacidad visual, así como sus expectativas a futuro. Posteriormente, se presentaba el juego detallando las normas y se procedía a jugar varias partidas, de forma que el alumno pudiera familiarizarse con la mecánica del juego y con las personas incluidas en las tarjetas.

Cada vez que se finalizaba una partida, se procedía al visionado, mediante el código NaviLens, de un vídeo seleccionado en el que aparecía la persona de la tarjeta<sup>5</sup> en una entrevista, un vídeo realizado por ellos mismos para alguna campaña publicitaria o en un reportaje. Posteriormente, se conversaba sobre lo visto en el juego y se trasladaba a su propia experiencia, reflexionando sobre los propios objetivos, metas o sueños y su nueva concepción sobre las posibilidades laborales una vez vistos los diversos profesionales que aparecen.

Finalizaba la sesión con un cuestionario evaluativo (Figura 1) en el que se preguntaba al alumno si conocía a alguna de las personas de las tarjetas; si había cambiado su concepción sobre las posibilidades laborales de las personas con discapacidad visual; se le pedía que escribiera 3 causas que podían producirla y 3 trabajos que pudieran realizar quienes la presentan; qué le gustaría ser de mayor; qué valoración le daba al juego en una escala del 1 al 4, y si el juego le había ayudado a pensar qué podría ser de mayor o si se percibía más capaz que antes.

En el caso de las sesiones grupales, se iniciaba y finalizaba de la misma manera: con un debate inicial para conocer sus ideas previas y un cuestionario final para comprobar los cambios logrados. En cuanto al momento de juego, se dividía al grupo en cuatro y se

---

<sup>5</sup> Se pueden ver las cartas y acceder a los códigos NaviLens en el *Apéndice*.

entrega a cada equipo una o varias opciones adaptadas (tres en raya, dibujo en relieve, dominó, rompecabezas de colores, *memory* y *¿Quién es quién en la discapacidad visual?*). Una vez explicado el funcionamiento de cada juego y entregados los antifaces, los equipos iban rotando por las mesas cada 15 minutos para que pudieran probar todos los juegos.

Figura 1. Cuestionario de autoevaluación del alumnado

¿QUÉ HE APRENDIDO?

Ya conocía a algunas de las personas que aparecían en las tarjetas  Sí  No

Antes pensaba que una persona con discapacidad visual no podía ser astrónoma  Sí  No

Ahora pienso que una persona con discapacidad visual puede trabajar en muchas profesiones distintas  Sí  No

Escribe 3 causas que producen discapacidad visual \_\_\_\_\_

Escribe 3 trabajos que puede realizar una persona con discapacidad visual \_\_\_\_\_

De mayor me gustaría ser... \_\_\_\_\_

¿Qué puntuación le darías al juego? ☆☆☆☆

(Responde sólo si tienes discapacidad visual)

Este juego me ha ayudado a pensar qué podría ser de mayor  Sí  No

Ahora creo que puedo hacer más cosas de las que pensaba  Sí  No

En la tercera fase, se evaluó la eficacia del proyecto. Por un lado, se analizaron los cuestionarios de autoevaluación proporcionados por el alumnado, registrando el grado de consecución de los objetivos en base a sus respuestas. Por otro lado, se revisaron las respuestas ofrecidas por el profesorado en el formulario enviado a tal efecto (Figura 2).

## 4. Resultados

Los resultados de la evaluación indican que se alcanzaron en gran medida todos los objetivos propuestos, tal y como se detalla a continuación.

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). *¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

El objetivo de *dar a conocer al alumnado referentes con discapacidad visual* se alcanzó satisfactoriamente, como se recogió en las respuestas de los alumnos en el debate oral previo y posterior a la actividad, dado que cerca del 80 % de alumnos afirmaban no conocer con anterioridad a ninguna de las personas que aparecía en las tarjetas.

Figura 2. Formulario de evaluación del profesorado

1. ¿Cómo valoraría el desarrollo la sesión en términos generales?

1 2 3 4 5

Muy negativamente      Muy positivamente

2. ¿Considera que los contenidos trabajados durante la sesión son relevantes para el alumnado?

Sí, para todos los alumnos

Sí, pero solo para mi alumno con discapacidad visual

No, para ninguno de ellos

Otro: \_\_\_\_\_

3. ¿Ha apreciado un cambio de actitud a corto o medio plazo en su alumnado respecto a las personas con discapacidad visual y sus posibilidades profesionales?

Sí

No

Otro: \_\_\_\_\_

4. ¿Observa en su alumno con discapacidad visual una visión más positiva y realista en cuanto a su posible futuro laboral o su autoestima?

Tu respuesta

Adicionalmente, se observó que el alumnado recordaba a las personas presentadas en sesiones posteriores, haciendo referencia a estas de forma espontánea.

En cuanto a la *concienciación sobre la discapacidad visual y sus variadas manifestaciones*, cabe destacar que el alumnado mejoró su imaginario sobre la discapacidad visual y evitó falsos mitos, como la idea de que todas las personas con discapacidad visual perciben lo mismo, tal y como se aprecia en la evaluación rellena por los docentes una vez que ha pasado cierto tiempo desde la presentación del juego. Aun así, si bien es cierto que reconocían la existencia de diversas manifestaciones de la discapacidad visual, cabe indicar que no aparecieron algunas de las patologías presentadas, pudiendo señalar únicamente aquellas que les han resultado más llamativas, como el albinismo.

En relación al *fomento de un autoconcepto positivo entre el alumnado con discapacidad visual*, coincidían tanto los profesionales del equipo como sus tutores y tutoras a través de la evaluación *online* en que el alumnado atendido mostró un aumento de

---

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

autoestima, no solo por las nuevas posibilidades laborales que antes concebían como imposibles, sino también por el cambio de percepción de sus compañeros, que ahora también los veían capaces de ello.

Igualmente, se alcanzó con creces el objetivo relacionado con *impulsar el pensamiento crítico sobre la inclusión laboral de las personas con discapacidad*, tal y como se observa en el 90% de alumnos, que afirmaba que, tras la actividad, pensaban que una persona con discapacidad visual podía trabajar en muchas profesiones distintas. Entre las respuestas que daba el alumnado en el debate previo a la presentación de la actividad y al finalizar la misma, también aumentaba en cantidad y variedad el tipo de trabajos que proponían para las personas con discapacidad visual, incluyendo trabajos con una mayor cualificación profesional.

En cuanto al último objetivo propuesto, *promover actitudes inclusivas hacia la diversidad funcional*, alrededor del 80% de los tutores y tutoras refirieron un cambio actitudinal positivo en todo el alumnado. De la misma forma, se observó esa nueva concepción de la persona con discapacidad, concediéndole mayor autonomía y capacidad en el debate posterior a la actividad, no limitándose únicamente a la discapacidad visual, sino saltando hacia otras discapacidades como la física o la auditiva.

Adicionalmente, hay que aclarar que el hecho de que se tratara de un juego interactivo, en el que participaban conjuntamente alumnos con y sin discapacidad, obligó al alumnado sin discapacidad a ponerse en el lugar de su compañero: por ejemplo, evitando hacer referencia a aspectos físicos del personaje y centrándose en las características que su compañero sí podía leer.

En este sentido, cabe destacar que se observaron los beneficios que la metodología de gamificación reporta para el alumnado, como son el favorecimiento del compromiso y de la motivación, especialmente teniendo en cuenta que, dada la falta de representatividad de este colectivo, era posible que el alumnado que no se veía reflejado pudiera perder el interés si se realizaba una presentación al uso, lo cual podría haber empeorado en mayor medida la autopercepción del alumno.

Dado lo señalado para cada objetivo, se puede inferir que el grado de consecución fue muy satisfactorio, logrando trabajar a nivel individual y colectivo un aspecto del ajuste a la discapacidad muy relevante para la autoestima y el futuro del alumnado, así como para la configuración de una sociedad inclusiva y respetuosa.

---

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

Cabe destacar la gran implicación y colaboración de la comunidad educativa —tanto docentes como especialistas de atención a la diversidad—, que fomentó el buen desarrollo de la experiencia. Igualmente, se observó un gran interés por parte de todo el alumnado en la sesión, que se ha mantenido a lo largo del tiempo.

En relación con las familias del alumnado con discapacidad visual, se les comunicaron los resultados de la actividad y el debate posterior, lo que permitió abordar temáticas que, en muchos casos, resultan complejas, como la orientación profesional de sus hijos. La experiencia contribuyó a ampliar el conocimiento de las familias sobre las posibilidades existentes, favoreciendo la naturalización de la discapacidad y el ajuste familiar. Asimismo, se considera que la actividad constituye una herramienta útil para la detección de necesidades de apoyo y asesoramiento, pudiendo servir como punto de partida para futuras acciones formativas y posibles derivaciones al área psicosocial.

## 5. Conclusiones

La aplicación del proyecto no solo resultó satisfactoria en relación a los objetivos planteados, sino que superó estas expectativas, encontrando resultados no contemplados en su diseño.

En primer lugar, hay que señalar que la selección de tarjetas por parte del alumnado con discapacidad visual a la hora de escoger a quién tenía que adivinar su adversario resultó reveladora, siendo este un aspecto al que no se había prestado atención en un inicio. Se encontraron alumnas que, en su primera elección, eligieron a Ana Peláez, presidenta del Comité de la ONU para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer; alumnos albinos que escogían, en primer lugar, a otras personas albinas, o alumnos que seleccionaban siempre la tarjeta que encontraban más cercana para poder verla mejor sin necesidad de recurrir a las ayudas técnicas. Todo ello aporta una valiosísima información cualitativa sobre los intereses, necesidades y, sobre todo, sobre su nivel de ajuste en ese momento, lo cual permite enfocar futuras intervenciones con el alumnado con discapacidad visual. A raíz de lo observado, se podrían escoger temáticas que resultaran de interés para aquella alumna que escogió a Ana Peláez; motivar al alumno albino a acudir a los encuentros de familias organizados por la ONCE y el equipo para conocer a otros alumnos con su misma condición, o intensificar el trabajo en la aceptación y el uso de ayudas técnicas para aquel alumno que prefiriera escoger la tarjeta más cercana antes que emplear los recursos a su disposición.

---

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

De la misma forma, esta elección permite focalizar la orientación profesional de este alumnado con discapacidad de cara al futuro, centrándola en sus intereses y encauzando acciones posteriores.

Por otro lado, aunque se esperaba que el juego diera pie a cambios actitudinales y generara debates entre el alumnado —especialmente entre el alumnado con discapacidad—, no que fueran de tal magnitud. Especialmente tras la visualización de algunos de los vídeos incluidos, en los que las personas representadas en las tarjetas comentaban su trayectoria o discapacidad, surgieron conversaciones con el alumnado con ceguera o baja visión de más edad, en las que se atrevían a verbalizar cuáles eran sus objetivos o aspiraciones, a qué les gustaría dedicarse o cómo habían considerado que no era posible dada su discapacidad.

Asimismo, inició cuestiones sobre cómo podían las personas ciegas realizar distintas acciones, como crear arte, escalar, cocinar o programar, así como respuestas de los propios compañeros recordándoles que no todas las personas con discapacidad visual ven todo completamente negro, una creencia que suele estar muy extendida entre el alumnado a pesar de los intentos de concienciación.

Estas respuestas permiten a los profesionales enfocar acciones formativas con el alumnado con discapacidad, como talleres de creación artística, actividades de ocio y tiempo libre o talleres de cocina o programación. De la misma forma, permite entrever el grado de autoestima del alumnado con discapacidad visual, ayudando no solo a través de esta actividad, sino permitiéndonos establecer actuaciones posteriores en caso de considerarlo necesario.

Por todo ello, se considera que el proyecto resultó especialmente relevante a la hora de generar debates y conversaciones en los que el alumnado con ceguera y baja visión ha podido expresarse libremente y empoderarse en su discapacidad, así como observatorio para la recogida de ideas de cara a acciones posteriores.

## 6. Referencias bibliográficas

Kapp, K. (2012). Games, gamification, and the quest for learner engagement. *Training and Development*, 66(6), 64-68.

---

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

Méndez-Ulrich, J. L., Prats-Basset, L., Yagüe, F., y Sanz, A. (2016). Percepción de control, afrontamiento y ajuste psicológico a la discapacidad visual. *Ansiedad y Estrés*, 22(2-3), 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.09.002>.

Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2024). *Datos visuales y sociodemográficos de las personas afiliadas a la ONCE*. Organización Nacional de Ciegos Españoles. <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/afiliacion/documentos/censo-personas-afiliadas-2024/download>.

---

**Julia Hernández Madrigal.** Maestra de la Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia. EOEP Específico de Atención a la Discapacidad Visual. Calle Calafate, 1; 30220 Cartagena, Murcia (España). Correo electrónico: [julia.hernandez@once.es](mailto:julia.hernandez@once.es).

**Carmelo Moreno Muñoz.** Director y maestro de la Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia. EOEP Específico de Atención a la Discapacidad Visual. Calle Calafate, 1; 30220 Cartagena, Murcia (España). Correo electrónico: [carmelo.moreno@once.es](mailto:carmelo.moreno@once.es).

**Zaira Sánchez Meroño.** Maestra de la Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia. EOEP Específico de Atención a la Discapacidad Visual. Calle Calafate, 1; 30220 Cartagena, Murcia (España). Correo electrónico: [zaira.sanchez@once.es](mailto:zaira.sanchez@once.es).

**Begoña Martínez Martínez.** Orientadora de la Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia. EOEP Específico de Atención a la Discapacidad Visual. Calle Calafate, 1; 30220 Cartagena, Murcia (España). Correo electrónico: [mariabegona.martinez@once.es](mailto:mariabegona.martinez@once.es).

**María Ayestaran González.** Maestra de la ONCE. EOEP Específico de Atención a la Discapacidad Visual. Calle Calafate, 1; 30220 Cartagena, Murcia (España). Correo electrónico: [maria.ayestaran@once.es](mailto:maria.ayestaran@once.es).

**María del Carmen Mejías de Haro.** Maestra de la ONCE. EOEP Específico de Atención a la Discapacidad Visual. Calle Calafate, 1; 30220 Cartagena, Murcia (España). Correo electrónico: [mariadelcarmen.mejias@once.es](mailto:mariadelcarmen.mejias@once.es).

---

Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

## Apéndice. Ejemplos de las tarjetas incluidas



Hernández Madrigal, J., Moreno Muñoz, C., Sánchez Meroño, Z., Martínez Martínez, B., Ayestaran González, M., y Mejías de Haro, M. C. (2026). ¿Quién es quién en la discapacidad visual?: una experiencia de gamificación para la sensibilización, la autonomía, el ajuste a la discapacidad y la orientación vocacional. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 42-55. <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

## Experiencias



Recepción: 19-02-2025

Aceptación: 25-09-2025

# Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo. Un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona<sup>1</sup>

*Between glances: creative resources for visual stimulation and emotional development. A workshop in the neonatal ICU of the Doctor Josep Trueta University Hospital in Girona*

L. Nadal Fiol

## Resumen

En la unidad de curas intensivas neonatales del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona atienden a un promedio anual de 50 bebés prematuros extremos (peso inferior a 1500 gramos o edad gestacional inferior a 32 semanas de gestación). Durante las semanas en las que permanecen ingresados, las figuras de apego viven momentos de mucho estrés. Las primeras relaciones que establecen con sus bebés se dan en unas situaciones altamente medicalizadas, envueltas en importantes dosis de sufrimiento y miedo por el desarrollo y la salud de los recién nacidos. Asimismo, los bebés prematuros o con riesgo en el neurodesarrollo pueden mostrar dificultades en la interacción visual, mostrando poca actividad con respuestas apenas perceptibles. Esto puede tener un impacto directo en el establecimiento del vínculo de apego. El taller presentado tiene como objetivo proporcionar a los familiares un espacio acogedor y relajado, donde puedan adquirir herramientas tanto para estimular el desarrollo visual como para fortalecer los vínculos afectivos con sus bebés. Así mismo, el ambiente del taller está diseñado para promover la participación, el empoderamiento parental y la interacción entre los participantes facilitando espacios de escucha activa.

<sup>1</sup> Trabajo galardonado con un accésit en el 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría General, presentado bajo el título *Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Josep Trueta de Gerona*.

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

## Palabras clave

Estimulación visual. Vínculo afectivo. Prematuridad. Familia. Desarrollo infantil. Atención temprana. Neonatos.

## Abstract

In the neonatal intensive care unit of the Doctor Josep Trueta University Hospital in Girona, an annual average of 50 extremely premature babies (weighing less than 1500 grams or with a gestational age of less than 32 weeks) are attended to. During the weeks in which they remain in hospital, their attachment figures experience moments of great stress. The first relationships they establish with their babies take place in highly medicalised situations, with a great deal of suffering and fear for the development and health of the newborns. In addition, premature or neurodevelopmental at-risk infants may show difficulties in visual interaction, showing little activity with barely perceptible responses. This can have a direct impact on attachment bonding. The workshop presented here aims to provide families with a welcoming and relaxed space where they can acquire tools both to stimulate visual development and to strengthen emotional bonds with their babies. Likewise, the workshop environment is designed to promote participation, parental empowerment and interaction among participants by facilitating spaces for active listening.

## Key words

Visual stimulation. Affective bond. Prematurity. Family. Child development. Early care. Neonates.

---

# 1. Justificación

## 1.1. Marco teórico

El modelo de curas neonatales centrado en el desarrollo y en el binomio bebé-familia es un modelo ampliamente reconocido y asumido por muchas de las unidades neonatales a nivel internacional. Este modelo tiene sus orígenes en el NIDCAP (Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program), que fue establecido para generar un cambio en el cuidado de los recién nacidos de alto riesgo y sus familias: situando el vínculo afectivo en el centro.

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

Este enfoque coloca a los bebés y a las familias como sujetos activos en la construcción y evolución de su desarrollo personal y se estructura en tres pilares:

- la atención individualizada y consciente del bebé, basada en la observación de la conducta,
- la modificación del entorno físico de las unidades de curas intensivas neonatales (UCIN) como factor clave para reducir el estrés de los bebés ingresados y
- la integración de las familias como facilitadoras fundamentales en el desarrollo de sus bebés.

En este marco, el Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona, establece un programa de inclusión a las familias en neonatología (INFA-Neo), con el objetivo principal de «incluir a las familias en la cura de sus hijos e hijas ingresados, integrándolos como principales cuidadores y miembros activos del equipo asistencial».

A pesar de los esfuerzos de los equipos sanitarios, el entorno hospitalario puede resultar un espacio poco acogedor para las familias, las cuales enfrentan estancias prolongadas de semanas e incluso meses. Este hecho, sumado al estrés inherente de la hospitalización, puede obstaculizar la activación efectiva de los roles parentales.

La ansiedad experimentada en las UCIN puede interferir significativamente en el establecimiento de vínculos parentales sólidos, desplazando el papel del cuidador principal de las figuras de referencia hacia los profesionales de la salud. Esto aleja a los padres de los cuidados directos al recién nacido y del imaginario de relación que habían forjado durante el embarazo.

Diversos factores pueden afectar a las capacidades de los progenitores para reconocer y responder a las necesidades de su bebé. Por un lado, la interrupción temprana de la gestación, como ocurre en casos de nacimientos prematuros, tiene importantes efectos psicológicos en las madres. Del mismo modo, los bebés prematuros a menudo presentan patrones de conducta y desarrollo distintos de los que se esperaba. Además, la falta de certeza médica en relación con el pronóstico y la evolución del recién nacido afecta a la capacidad de los progenitores para poder proyectar una trayectoria de desarrollo para sus hijos. Winnicott (1958) subrayaba que, en el apego seguro, los cuidadores responden a las conductas reflejas, afectivas y condicionadas

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

del niño, y son capaces de confortarlos cuando es necesario, de modo que estos son reforzados en su comportamiento (citado en Crittenden, 1995). No obstante, tal como señala Perris (2000), en el entorno hospitalario se ven altamente afectadas las principales cualidades del cuidador: la capacidad de animar e interactuar con el niño, la sensibilidad a las señales emocionales y las habilidades para apaciguar y modificar conductas en respuesta a las señales del niño (citado en Calavia, 2012).

Existen, citando a Leonhardt (2007), dos procesos esenciales en el desarrollo neurosensorial del sistema visual: los procesos genéticamente determinados e independientes de estimulación y los procesos dependientes de estimulación, ya sea endógena espontánea o exógena por estímulos visuales y otros estímulos sensoriales. En el caso de los prematuros extremos, ambos procesos pueden verse comprometidos. El primero, debido al alto riesgo de sufrir daños en la función visual derivados de patologías asociadas a la prematuridad, como retinopatía del prematuro (ROP, por sus siglas en inglés), déficit visual cerebral (CVI, por sus siglas en inglés) y miopía (Katz, 2010). El segundo, por la complejidad que supone, en una UCIN, crear entornos idóneos para la estimulación sensorial.

Aunque el reflejo pupilar está presente a partir de la semana 31 de gestación (SG), en el protocolo que rige la actuación en la UCIS del hospital, se especifica que se valorarán a los prematuros extremos a partir de la 35 SG. En este momento del desarrollo, los bebés pueden tener la capacidad de hacer alerta visual, fijaciones, atención visual (aunque de corta duración) y seguimientos visuales horizontales y verticales. Sin embargo, sabemos que disponer de las capacidades fisiológicas para alcanzar estos hitos no garantiza su activación. El sistema visual requiere de experiencias precisas, proporcionadas y flexibles. Para que los recién nacidos «miren», necesitan contar con los estímulos adecuados, basados en sus preferencias visuales (contrastes blancos y negros, círculos concéntricos, cara humana) y ofrecidos en el contexto de interacción óptimo (distancia, tiempo, movimiento, ajuste a sus respuestas, etc.). Unas vivencias cuidadosamente ajustadas van a facilitar la conexión del bebé con el exterior y, progresivamente, dar sentido al mundo que le rodea. Así, la estimulación visual apropiada no solo puede promover la maduración neurosensorial y fortalecer el vínculo afectivo, sino que también puede mitigar parcialmente las limitaciones derivadas de un entorno hospitalario restringido.

Si bien los profesionales sanitarios son sensibles a las necesidades del desarrollo global del recién nacido, se hace difícil disponer de espacios (físicos y temporales) que

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

favorezcan la «curiosidad visual» de los bebés para promover procesos de activación visual. Son, pues, las figuras de referencia las que tienen la posibilidad de iniciar y sostener este proceso, recreando un espacio natural de crianza. Sin embargo, la práctica que llevamos a cabo en la UCIN nos evidencia que, a menudo, no sucede así. A las familias les resulta difícil comportarse y relacionarse espontáneamente con sus bebés en el entorno clínico, lo que incluye la regulación de su comportamiento (la capacidad de modificar sus dinámicas de relación en función de las respuestas del recién nacido) y, sobre todo, el disfrute en la interacción. Los prematuros extremos, por su parte, son particularmente vulnerables a la hiperestimulación, y pueden reaccionar al contacto con conductas de desconexión, de inhibición intencionada o hiperreactiva (Brazelton y Nugent, 1997). Estas conductas transmiten a los padres una sensación de rechazo, dificultando la creación de lazos afectivos sólidos.

En consecuencia, en este entorno, dos elementos fundamentales para el establecimiento de vínculo tienden a quedar comprometidos. Por un lado, las representaciones internas de los progenitores sobre el bebé que esperaban o la maternidad que habían imaginado. Por otro, las interpretaciones de la conducta del bebé en relación con las acciones del progenitor: cómo este interpreta las respuestas a la interacción.

## 1.2. Antecedentes

El 5 de octubre del 2017, el Centro de Recursos Educativos de la ONCE (CRE ONCE Barcelona),<sup>2</sup> firma un convenio de colaboración con el Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona en el que se establece que una maestra del equipo del centro de recursos de la ONCE se desplazará periódicamente a la UCIN para hacer valoraciones de la funcionalidad visual de los bebés ingresados con riesgo en el neurodesarrollo.

En este sentido, en el año 2020, se establece el protocolo de «detección y atención de los niños en situaciones de riesgo en el neurodesarrollo y con discapacidad», con la participación de un equipo multiprofesional e interdepartamental (Departamento de Sanidad, Departamento de Educación y Formación Profesional, Departamento de

---

<sup>2</sup> El Centro de Recursos Educativos (CRE) de la ONCE en Barcelona es un centro de recursos especializado de la ONCE dedicado a impulsar una educación inclusiva y de calidad para estudiantes con discapacidad visual en todas las etapas educativas, desde atención temprana (donde se acompaña en el desarrollo global del bebé) hasta etapas de educación posobligatoria (de cualquier modalidad). Desde el año 1985, el trabajo de los profesionales del CRE ONCE Barcelona se articula a través de un convenio entre la ONCE y el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Entre sus funciones destacan el apoyo directo al alumnado y sus familias, la adaptación de recursos y materiales, el asesoramiento y la formación de docentes y otros profesionales. Además de Cataluña, su ámbito de actuación incluye Aragón, Islas Baleares, La Rioja y Navarra.

Derechos Sociales e Inclusión de la Generalitat de Catalunya) del cual forman parte profesionales diversos de los siguientes servicios: Hospital Universitario Doctor Josep Trueta, CSMIJ (Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil), CDIAP de la provincia de Girona (Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana, por sus siglas en catalán), EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico), CRETIC (Centro de Recursos Educativos para Alumnado con Trastornos en el Desarrollo y la Conducta, por sus siglas en catalán), Creda (Centro de Recursos Educativos para Deficiencias Auditivas) y CRE ONCE Barcelona.

Es, pues, en este contexto de trabajo interdisciplinar en el que se desarrollan las atenciones en la UCIN del hospital por parte de la maestra del CRE de la ONCE, atenciones que se sostienen en un marco de colaboración y cooperación multiprofesional centrado en el intercambio entre diferentes perfiles, lo que permite un apoyo integral, unificado y a largo plazo a los niños en riesgo.

## 2. Presentación

A pesar de lo dicho, sabemos que el ambiente hospitalario también puede y debe ser concebido como una valiosa oportunidad para ofrecer aquellos componentes de apoyo emocional (reducción del estrés, incremento de la confianza...) y acompañamiento a la crianza indispensables para la creación y fortalecimiento del vínculo. Es en este marco de abordaje holístico y multiprofesional donde se desarrolla el taller «Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo».

El taller está destinado a las figuras de referencia de todos los prematuros ingresados en la UCIN del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona, independientemente de la edad gestacional. Es de libre participación y se desarrolla dentro de la unidad de curas intensivas (Box B, semicríticos), por lo que las familias pueden acudir acompañadas de sus bebés o dejarlos bajo el cuidado del personal de enfermería; sea cual sea la opción, al tratarse de un espacio abierto y diáfano, mantienen constantemente el contacto visual con ellos.

La propuesta inicial del taller, o «propuesta anzuelo», consiste en ofrecer a los participantes la creación de un sonajero (Figura 1). Tiene una duración de 50 minutos, desarrollándose entre las 4 y las 4.50 de la tarde. Cabe señalar que la organización hospitalaria prevé que los recién nacidos se alimenten en horarios definidos. La elección

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

del horario del taller responde a la intención de facilitar la participación del máximo número de familias, ya que coincide con la finalización de la toma de las 3 de la tarde, momento establecido para la alimentación de los bebés independientemente del sistema de nutrición pautado (lactancia materna, biberón, sonda nasogástrica, etc.).

El taller lo lleva a cabo la maestra del CRE de la ONCE con el apoyo del personal sanitario (médico, enfermería y auxiliar).

Figura 1. Ejemplo de sonajero creado durante el taller



### 3. Objetivos y población destinataria

En coherencia con el marco teórico y contextual desarrollado en los apartados precedentes, y atendiendo a las necesidades identificadas y a las características del contexto de intervención, se consideró establecer los siguientes objetivos que constituyen el eje vertebrador de la planificación:

- Ofrecer a las figuras de apego de los bebés ingresados en la UCIN del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona un espacio alejado de connotaciones médicas que favorezca la relajación emocional, promoviendo la recuperación personal.

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

- Promover, a partir de actividades manuales, la relación y el contacto entre los familiares de los bebés ingresados en la UCIN del hospital.
- Crear un contexto abierto y seguro que facilite la transferencia de información, fomentando el diálogo abierto y la resolución de dudas.
- Transmitir la importancia de la interacción sensorial con el bebé ingresado, en especial la de iniciar juegos que promuevan la estimulación visual.
- Presentar, de forma atractiva y sencilla, los aspectos básicos que influyen en el desarrollo visual.
- Brindar estrategias para reconocer y responder a las primeras manifestaciones de seudocomunicación de sus bebés.
- Facilitar modelos para elaborar materiales para la estimulación visual.

La población destinataria del proyecto que presentamos está constituida por las figuras de referencia de los bebés ingresados en la UCIN del hospital, incluyendo padres, madres, tutores u otros familiares responsables.

## 4. Descripción de la experiencia

### 4.1. Fases

Con el fin de garantizar una implementación progresiva del proyecto, se estableció una organización temporal estructurada en tres fases. Esta secuenciación permitió ordenar las actuaciones previstas, facilitar la coordinación entre los distintos agentes implicados y asegurar la coherencia del proceso en su conjunto. A continuación, se describen las diferentes fases de desarrollo del proyecto, detallando las actuaciones llevadas a cabo en cada una de ellas

La primera fase (o fase de diseño) se llevó a cabo entre enero y junio de 2024. En este periodo se iniciaron las coordinaciones con el equipo del INFA-Neo para estudiar la viabilidad del proyecto, elaborar los contenidos, diseñar la metodología del taller y establecer los criterios de actuación. En esta fase también se diseñaron los «prototipos»

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

de sonajeros: elaboración del listado de materiales y presupuesto, elaboración de los contenidos y la metodología del taller.

La segunda fase (o fase de organización) se concentró en septiembre de 2024. Durante este mes, continuaron las coordinaciones con el equipo del INFA-Neo para detallar la puesta en marcha, la calendarización de los talleres y la compra de los materiales necesarios.

Y, finalmente, la tercera fase (o fase de ejecución y evaluación) se implementó entre noviembre de 2024 y enero de 2025. Durante estos meses, se realizaron los talleres y se llevó a cabo la evaluación.

## 4.2. Metodología

En el marco del contexto que hemos analizado, diseñamos las siguientes líneas y procedimientos de intervención para la ejecución del taller: la promoción de la motivación y la participación se inicia cuarenta y cinco minutos antes de empezar el taller, momento en que la maestra y una de las neonatólogas responsables del INFA-Neo visitan a las familias de la UCI para informarles sobre el contenido y funcionamiento del taller, al tiempo que se atienden y resuelven dudas específicas.

La maestra del CRE de la ONCE invita a las familias a acercarse a la zona del taller. En este momento el objetivo es favorecer un clima cómodo y relajado, por lo que se facilitan apoyos para aquellos bebés que no están durmiendo, como la colaboración de las auxiliares de enfermería o la posibilidad de que las familias puedan asistir junto a ellos. Las familias se reúnen en torno a una mesa de «trabajo» en la que está expuesto el material y los modelos de sonajeros que se pueden crear.

El taller se inicia con una presentación de los participantes en un turno abierto y no dirigido en el que cada familiar comparte la información o detalles que considera adecuados. Seguidamente, se explica el objetivo del taller: «crear materiales de estimulación visual para los recién nacidos ingresados en la UCIN».

A partir de un diálogo abierto, construido a través de preguntas y ajustado a las características de los integrantes del grupo, se ofrecen contenidos acerca de la importancia de la estimulación visual en el entorno hospitalario, alejado de dramatismo y buscando recuperar la naturalidad en la relación progenitores-bebés.

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

Figura 2. Ejemplo de sesión de grupo



Algunos de los contenidos que integran el taller son:

- Relación y contacto con los bebés.
- Observación de las respuestas del bebé e interacción.
- Desarrollo visual del recién nacido.
- Preferencias visuales del recién nacido.
- Orientaciones y ejemplos de «juegos visuales».

Posteriormente, se invita a las familias a construir sonajeros o móviles a partir de los modelos presentados. Durante el transcurso de la actividad manual, los profesionales ofrecen apoyo y promueven los intercambios de ayuda mutua entre los componentes del grupo. Al mismo tiempo, se facilita la creación de espacios informales de diálogo, contribuyendo a romper las barreras entre pacientes y profesionales.

Figura 3. Actividad de elaboración de sonajeros



Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

Finalmente, el taller se cierra ofreciendo a las familias la posibilidad de escribir (en un pequeño optotipo) un mensaje positivo a su hijo ingresado. Mensaje que se colgará cerca de cada una de las cunas.

Figura 4. Ejemplos de sonajeros con optotipo



### 4.3. Temporalización y perfiles profesionales

Tras completar las primeras fases de diseño del proyecto, se determinó que los talleres se repetirán cada cuatro o cinco semanas, con el objetivo de garantizar que todas las familias con bebés ingresados en la UCI tuvieran la oportunidad de participar. Esta frecuencia facilita, además, las coordinaciones entre profesionales, asegura la planificación de los recursos y permite llevar a cabo la evaluación continuada.

El equipo encargado de la implementación y acompañamiento del taller está compuesto por personal sanitario perteneciente al programa INFA-Neo del hospital, incluyendo profesionales de psicología, pediatría, enfermería y personal auxiliar de enfermería. Asimismo, participa la maestra del CRE ONCE Barcelona responsable de la realización de los talleres.

## 5. Evaluación

### 5.1. Criterios y rúbrica de evaluación

Para la evaluación de los resultados del taller se empleó una rúbrica diseñada específicamente para medir la eficacia de la intervención en distintos ámbitos clave:

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

participación de las familias, interacción e implicación, satisfacción y aplicación de conocimientos. Cada indicador fue observado y registrado por la maestra del CRE ONCE junto con el personal sanitario del programa INFA-Neo después del desarrollo del taller, garantizando un enfoque sistemático y consistente en la recogida de datos.

Los criterios incluidos fueron:

- **Participación de las familias:** se evaluó la facilidad con la que los participantes se involucraban, el número de familias presentes en relación con los ingresados en la UCIN Box B, y el grado de iniciativa mostrado al plantear cuestiones de manera espontánea, sin necesidad de intervenciones directas del personal.
- **Interacción e implicación:** se valoró la interacción entre los participantes, tanto con mediación del profesional como de forma autónoma, incluyendo observaciones, intercambio de experiencias y preguntas. Además, se supervisó la correcta elaboración de los materiales siguiendo las indicaciones del taller, así como la continuidad de la atención y participación durante toda la sesión, evitando interrupciones innecesarias.
- **Satisfacción:** se consideró el *feedback* verbal de las familias, evaluando comentarios positivos y la disposición de los participantes a recomendar el taller a otras familias como indicadores de satisfacción.
- **Aplicación de conocimientos:** finalmente, se analizó si los participantes incorporaban en la práctica las indicaciones recibidas, realizando demandas o preguntas relacionadas con la estimulación visual durante o después del taller.

Los resultados obtenidos se registraron en la rúbrica al finalizar cada sesión (ver Tabla 1), lo que permitió un análisis cualitativo y cuantitativo de la intervención. Esta metodología facilitó la identificación de fortalezas, áreas de mejora y la efectividad general del taller en términos de participación, aprendizaje y aplicación práctica de los contenidos.

Interpretación de la escala de evaluación:

- De 4 a 6 puntos: puntuación muy baja.
- De 7 a 8 puntos: puntuación media.

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

- De 9 a 10 puntos: puntuación buena.
- De 11 a 12 puntos: puntuación excelente.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación

Criterio	Bajo (1)	Medio (2)	Alto (3)
Participación de las familias	La participación de las familias es escasa.	Algunas familias participan, pero podría mejorar la dinamización.	La participación de las familias es positiva y activa.
Interacción e implicación de los participantes	Los participantes responden de manera pasiva, solo intervienen cuando se les pregunta.	Hay cierta participación, algunos de los participantes hacen comentarios, comparten experiencias o colaboran; es necesario mucha mediación del profesional.	Los participantes interactúan activamente, hacen preguntas, comparten experiencias, colaboran con poca o sin necesidad de mediación constante.
Satisfacción	Los participantes muestran poco interés durante la ejecución del taller.	La mayoría de los participantes muestran atención, se observan algunas distracciones.	Los participantes se muestran activos durante todo el taller, expresan satisfacción con la experiencia, realizan retroalimentación positiva.
Aplicación de conocimientos	Los participantes no incorporan los contenidos ofrecidos.	Los participantes incorporan algunos de los contenidos.	Los participantes aplican todas las indicaciones.

## 5.2. Resultados

En el proceso de evaluación destaca la buena acogida del taller tanto entre las familias como entre los profesionales. La media de resultados se situó en una puntuación final de 11, alcanzándose puntuaciones de 3 en prácticamente todos los criterios.

Cabe destacar que, aunque no constituía un criterio de evaluación previamente definido, el taller ha funcionado también como una herramienta facilitadora de la interacción entre las familias y la maestra durante las valoraciones visuales posteriores.

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

Esta experiencia inicial permite establecer relaciones de confianza y generar sinergias positivas, lo que favorece el desarrollo efectivo de las valoraciones.

Desde el INFA-Neo se propone continuar con los talleres durante el año 2026.

## 6. Conclusiones

El taller presentado tiene como objetivo principal crear un espacio de participación para las figuras referencia de los bebés ingresados en la UCI del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. Así mismo, pretende ofrecer las pautas para ayudar a sus hijos a interactuar visualmente con el mundo que les rodea, entendiendo que el espacio hospitalario (concretamente, las unidades de cuidados intensivos) no facilita la activación visual espontánea de los recién nacidos. Pensamos que va a promover que las familias puedan desarrollar una nueva mirada hacia el bebé ingresado, que va a fomentar una interacción proactiva y reforzará el vínculo de apego.

Después de las sesiones llevadas a cabo, observamos que el taller se ha convertido en un punto de encuentro y de apoyo mutuo entre las familias. A pesar de la complejidad de la situación personal que están viviendo, la dinamización de este espacio brinda una puerta abierta al exterior: a aquella vida que habían imaginado durante el embarazo y que quedó interrumpida, de manera súbita, debido a la prematuridad del parto. Las conversaciones informales, las risas, el apoyo entre ellos... se convierten en interacciones habituales del taller y lo sitúan como un pequeño refugio de «normalidad» dentro de una UCI neonatal. Algunas de las frases que hemos escuchado, nos lo indican:

- «Es la primera vez que veo sonreír a la mamá de Rinad». Anna, enfermera del turno de tarde.
- «Esto no parece una UCI». Nisrin, mamá de Mahad y Moad.
- «Hacía mucho tiempo que no me podía relajar». Marta, mamá de Luca.

Uno de los aspectos a destacar es la colaboración entre los participantes. El taller permite reducir la distancia entre ellos y minimizar las barreras relacionales (idiomáticas, culturales o de confianza); se observa cómo los participantes se ayudan

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

y se animan. La confección de los sonajeros les posibilita acercarse, demostrando que este taller cumple con el objetivo de ser un espacio de acogida, empatía y colaboración.

Hemos podido percibir que el taller permite transmitir de manera efectiva las indicaciones planificadas. La actividad manual ayuda a reducir el nivel de estrés y a activar emociones positivas que facilitan la escucha y la integración de la información. Los participantes preguntan e interactúan con la maestra mostrando interés en las orientaciones. Las familias que han participado incorporan algunas de las indicaciones en los cuidados de sus recién nacidos: gesticulación, juegos visuales, posicionamiento...

En conclusión, consideramos que el taller cumple con los objetivos propuestos y es una herramienta de utilidad tanto para el bienestar emocional de las familias como para el desarrollo visual de los recién nacidos.

## 7. Referencias bibliográficas

Brazelton, T. B., y Nugent, J. K. (1997). *The Neonatal Behavioral Assessment Scale*, 3.<sup>a</sup> ed. Mac Keith Press.

Calavia Moreno, M. C. (2012). Breve introducción al vínculo afectivo cómo crear un buen apego. *Revista Digital de Medicina Psicomática y Psicoterapia*, 3(1), 1-33. [https://www.psicociencias.org/pdf\\_noticias/Como\\_crear\\_un\\_buen\\_apego.pdf](https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Como_crear_un_buen_apego.pdf).

Crittenden, P. M. (1995). Attachment and psychopathology. En S. Goldberg, R. Muir y J. Kerr (eds.), *John Bowlby's Attachment Theory: historical, clinical, and social significance* (pp. 367-406). The Analytical Press.

Katz, X. (2010). Prematuridad y visión. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 21(6), 978-983. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(10\)70625-8](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(10)70625-8).

Leonhardt, M. (2007). Detección de respuestas visuales en recién nacidos pretérmino: resultados preliminares de un estudio piloto con batería de optotipos. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 51, 7-20. <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-red-visual/numeros-anteriores-revista->

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

integracion/2007-integracion-51/Deteccion-de-respuestas-visuales-en-recien-nacidos-pretermino-resultados-preliminares-de-un-estudio-piloto-con-bateria-de-optotipos.

---

**Laura Nadal Fiol.** Maestra del Equipo de Gerona. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona. Gran Via de les Corts Catalanes, 394; 08015 Barcelona (España). Correo electrónico: [laura.nadal@once.es](mailto:laura.nadal@once.es).

---

Nadal Fiol, L. (2026). Entre miradas: recursos creativos para la estimulación visual y el desarrollo afectivo; un taller en la UCI neonatal del Hospital Universitario Doctor Josep Trueta de Gerona. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 56-71. <https://doi.org/10.53094/QEIU9413>.

## Experiencias



Recepción: 31-03-2025

Aceptación: 25-09-2025

# «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas<sup>1</sup>

*«In search of the magic cane»: an inclusive treasure hunt to work on personal autonomy, social competence, adjustment to visual impairment and the use of tiflotecnological tools*

J. Durán Zamora, R. Benjumea Pérez, R. Fernández Maravert,  
J. A. Moreno Narváez

### Resumen

El presente artículo describe una experiencia de innovación educativa diseñada y llevada a la práctica por el Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de Huelva y titulada «En busca del bastón mágico». Esta propuesta se fundamenta en el aprendizaje basado en el juego (ABJ) como estrategia metodológica orientada a potenciar diversas áreas que forman parte del trabajo continuo que desarrollan los maestros y profesores de la ONCE con su alumnado. Dichas áreas incluyen: la autonomía personal, la competencia social y el ajuste a la discapacidad visual, dimensiones esenciales para favorecer un desarrollo integral y una participación activa en entornos educativos inclusivos. La iniciativa que se presenta se estructura en siete fases o retos, cuidadosamente diseñados para promover el uso activo y significativo de herramientas tiflotecnológicas,

<sup>1</sup> Trabajo galardonado con el primer premio del 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría Autonomía Personal, presentado bajo el título *En busca del bastón mágico: una gymkhana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de las distintas herramientas tiflotecnológicas a nuestra disposición.*

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J. A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

así como para estimular la cooperación entre iguales y la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Cada fase plantea desafíos progresivos que permiten al alumnado explorar, comprender y aplicar recursos y herramientas tiflotecnológicas específicas, fortaleciendo tanto sus habilidades funcionales como su confianza en el manejo de dispositivos adaptados. Los resultados obtenidos evidencian una elevada participación y satisfacción por parte de los niños y niñas, quienes no solo disfrutaron de la dinámica lúdica, sino que también adquirieron una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las distintas herramientas tiflotecnológicas. Asimismo, las familias valoraron positivamente la oportunidad de conocer de primera mano estos recursos, lo que favoreció una mayor comprensión del proceso educativo de sus hijos e hijas. Finalmente, los profesionales implicados consolidaron esta experiencia como una práctica replicable y valiosa para la educación inclusiva en contextos de diversidad visual, alineada con los principios que promueve la ONCE.

### Palabras clave

Braille. Lupa electrónica. Yincana inclusiva. Competencia social. Autonomía personal. JAWS. Lector Daisy. Inclusión educativa.

### Abstract

This article describes an innovation educational experience designed and put into practice by the Specific Care Team for the Visually Impaired in Huelva and entitled «In search of the magic cane». This proposal is based on game-based learning (GBL) as a methodological strategy aimed at promoting various areas that form part of the continuous work that ONCE teachers and professors carry out with their students. These areas include: personal autonomy, social competence and adjustment to visual impairment, which are essential dimensions to support holistic development and active participation in inclusive educational settings. The initiative is structured in seven phases or challenges, carefully designed to promote the active and meaningful use of tiflotechnological tools, as well as to stimulate cooperation among peers and the involvement of families in the educational process of their children. Each phase poses progressive challenges that allow students to explore, understand and apply specific tiflotechnological resources and tools, strengthening both their functional skills and their confidence in handling adapted devices. The results obtained show a high level of participation and satisfaction among the children, who not only enjoyed the playful dynamics but also became more aware of the importance of the proper use of the tiflotechnological tools. Families also appreciated the opportunity to learn first-hand

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

about these resources, which favoured a better understanding of their children's educational process. Finally, the professionals involved consolidated this experience as a replicable and valuable practice for inclusive education in contexts of visual diversity, aligned with the principles promoted by ONCE.

### Key words

Braille. Electronic magnifier. Inclusive gymkhana. Social competence. Personal autonomy. JAWS. Daisy player. Educational inclusion.

---

## 1. Presentación y justificación

La experiencia denominada «En busca del bastón mágico» se enmarca en las actuaciones de innovación educativa desarrolladas por el Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de la ONCE en Huelva. Su finalidad principal es favorecer la adquisición de competencias vinculadas a la autonomía personal, la competencia social y el ajuste a la discapacidad visual, mediante una actividad lúdico-formativa basada en la metodología de la yincana inclusiva.

En los últimos años, las metodologías activas han demostrado ser un recurso eficaz para la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Entre ellas, la gamificación se ha consolidado como una estrategia pedagógica de gran potencial por su capacidad para generar entornos motivadores, fomentar la participación y promover el aprendizaje significativo. Numerosos estudios (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022; Bozkurt y Durak, 2018; Navarro-Mateos *et al.*, 2021; van Gaalen *et al.*, 2021) avalan su eficacia en contextos educativos diversos, al potenciar la autonomía, la cooperación y la adquisición de competencias transversales, incluso Lee y Hammer (2011) señalan que puede aumentar la motivación y el compromiso del alumnado. Por otro lado, Gentry *et al.* (2019) van más allá, señalando que la gamificación puede mejorar el aprendizaje y el rendimiento en la formación, y Bozkurt y Durak (2018) concluyen que, a día de hoy, se ha consolidado como un campo en expansión dentro del aprendizaje en las escuelas europeas.

Partiendo de este marco teórico, la presente propuesta se justifica en la necesidad de ofrecer al alumnado con discapacidad visual experiencias educativas que respondan a las demandas detectadas por los equipos profesionales, y que son:

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

- La necesidad de conocer y aceptar su situación visual, favoreciendo un adecuado proceso de ajuste personal.
- La necesidad de explorar y relacionarse con el entorno físico y social a través de canales sensoriales alternativos a la visión.
- La necesidad de aprender y consolidar técnicas de orientación y movilidad.
- La necesidad de familiarizarse con el uso de las herramientas tiflotecnológicas<sup>2</sup> disponibles, que facilitan el acceso a la información y al currículo educativo.
- La necesidad de fortalecer las habilidades sociales a través del trabajo cooperativo y la interacción con iguales.

La yincana inclusiva se presenta como un recurso didáctico que integra estos objetivos en una dinámica participativa, activa y accesible, en la que el alumnado asume un papel protagonista en la resolución de retos vinculados con la vida cotidiana y el uso de recursos tiflotecnológicos. Su carácter inclusivo permite, además, la participación conjunta de alumnado afiliado y no afiliado a la ONCE,<sup>3</sup> así como de sus familias, fortaleciendo el sentido de comunidad y pertenencia institucional.

Asimismo, esta iniciativa contribuye a reforzar la relación entre las familias, los profesionales del Equipo Específico y la ONCE, generando un espacio de colaboración y corresponsabilidad educativa. Se promueve así un modelo de intervención integral que no solo atiende a las necesidades pedagógicas del alumnado, sino que también potencia el acompañamiento emocional y social como elementos esenciales en el desarrollo personal.

En síntesis, «En busca del bastón mágico» representa una propuesta metodológicamente innovadora y coherente con los principios de inclusión, accesibilidad y normalización que guían la labor educativa de la ONCE. A través del juego como herramienta

---

2 Una herramienta tiflotecnológica es cualquier dispositivo físico (*hardware*) o aplicación informática (*software*) diseñado, adaptado o utilizado para permitir que las personas ciegas o con baja visión accedan a la información, la tecnología y el entorno digital en igualdad de condiciones.

3 Un afiliado a la ONCE es una persona con ceguera o deficiencia visual grave (agudeza visual igual o inferior a 0,1 de agudeza visual en el mejor de sus ojos o campo visual de 10 grados o menos) que, tras solicitarlo y acreditar sus condiciones, se integra como miembro de pleno derecho en esta corporación de derecho público con todas las ventajas que esto conlleva.

pedagógica, se fomenta el aprendizaje significativo, la adquisición de competencias funcionales y la vivencia compartida de una experiencia formativa que refuerza la autonomía, la cooperación y la valoración positiva de la diversidad.

## 2. Objetivos

Con la realización de esta actividad, se establecen una serie de objetivos que orientan la propuesta de experiencia «En busca del bastón mágico» y la centran en el desarrollo de competencias clave del alumnado con discapacidad visual.

De manera general, se persigue fomentar la autonomía personal, la competencia social y el ajuste a la discapacidad visual mediante una experiencia inclusiva de carácter lúdico y colaborativo, organizada por los Equipos Específicos de Atención a Personas con Discapacidad Visual de la ONCE en Huelva y extrapolable a otros Equipos Específicos.

Los objetivos concretos definidos son los siguientes:

- a. Fomentar la participación de las familias del alumnado en actividades organizadas por la ONCE, con el fin de implicarlas activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, y mantener un vínculo estrecho con sus coordinadores de caso y con los profesionales del Equipo Específico.
- b. Presentar, interactuar y fomentar el uso de las distintas herramientas tiflotecnológicas disponibles, que facilitan el acceso a la información y al currículo educativo del alumnado con discapacidad visual en sus centros educativos.
- c. Mostrar al alumnado participante que el uso de herramientas tecnológicas no implica diferencia, sino igualdad, contribuyendo a reducir posibles inseguridades derivadas de su utilización, y promoviendo la normalización de su empleo en el entorno educativo.
- d. Ayudar al alumnado a adquirir hábitos de autonomía personal que favorezcan su independencia en la vida cotidiana.
- e. Fomentar la competencia social, a través del trabajo en equipo y de las interacciones cooperativas que se generan durante la realización de los distintos retos de la yincana.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

- f. Promover el aprendizaje colaborativo, de modo que el alumnado con mayor conocimiento en el manejo de las herramientas tiflotecnológicas se convierta en formador de sus iguales, facilitando el intercambio de aprendizajes bajo la orientación del coordinador de caso.

### 3. Población destinataria

La población destinataria o diana de la experiencia «En busca del bastón mágico» estuvo constituida por el alumnado atendido por el Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de la provincia de Huelva, así como por sus familias.

Participaron tanto alumnos y alumnas onubenses afiliados a la ONCE como no afiliados, independientemente de su grado de resto visual. Esta apertura buscó garantizar la inclusión y la representatividad de toda la población atendida por el Equipo, favoreciendo la convivencia entre niños y niñas con diferentes niveles de visión y fomentando la empatía, la cooperación y el conocimiento mutuo.

Asimismo, se contempló la participación de los hijos e hijas de los miembros del propio Equipo Específico, que pudieron integrarse en la dinámica con el objetivo de enriquecer la interacción social y reforzar el carácter inclusivo y comunitario de la actividad.

De este modo, la yincana inclusiva se planteó como un espacio compartido entre alumnado, familias y profesionales, en el que todos los participantes contribuyeron activamente al desarrollo de las competencias personales y sociales que se perseguían, en coherencia con los principios de participación, accesibilidad e inclusión educativa que orientan la labor de la ONCE.

### 4. Descripción de la experiencia

La experiencia «En busca del bastón mágico» se concibió, por tanto, como una yincana inclusiva destinada a fomentar la autonomía personal, la competencia social y el ajuste a la discapacidad visual del alumnado atendido por los Equipos Específicos de la ONCE. Se trató de una actividad lúdico-educativa que combinó el aprendizaje activo con la participación cooperativa y el uso funcional de las herramientas tiflotecnológicas que forman parte del entorno educativo del alumnado con discapacidad visual.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

La propuesta se estructuró en siete fases o retos que el alumnado debió superar mediante la cooperación y la resolución de problemas. Cada fase estuvo diseñada con objetivos específicos, materiales adaptados y la implicación directa de los profesionales del Equipo Específico de Huelva, quienes asumieron distintos roles dramatizados que facilitaron el aprendizaje colaborativo y el desarrollo del componente motivacional de la actividad.

#### 4.1. Metodología general

La metodología aplicada fue de carácter constructivista, participativa y cooperativa, basada en el aprendizaje a través del juego y la experiencia directa (aprendizaje basado en el juego, ABJ). Los retos planteados fueron diseñados para que el alumnado utilizase de manera práctica los recursos tiflotecnológicos, como lupas electrónicas portátiles, libros en braille, ordenadores adaptados con ZoomText y JAWS, o lectores Daisy, y las herramientas de autonomía personal, como el bastón blanco de movilidad.

La actividad se desarrolló en las instalaciones de la sede de la ONCE en Huelva, donde se habilitaron distintos espacios para cada reto. Los participantes se organizaron en dos equipos mixtos, equilibrados en cuanto a edad, género y nivel de resto visual, con el fin de garantizar la inclusión y la cooperación.

La actividad contó con la participación de alumnado con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años, así como con la asistencia de sus familiares y la implicación directa de los profesionales del Equipo Específico de Huelva.

La duración total de la yincana fue de, aproximadamente, 1 hora y 30 minutos, distribuidos en siete fases consecutivas.

La formación de los equipos se realizó atendiendo a criterios de heterogeneidad en edad, género y nivel de resto visual, con el fin de garantizar el aprendizaje entre iguales y el equilibrio funcional de los grupos.

La evaluación de la experiencia se llevó a cabo mediante observación sistemática por parte de los profesionales durante el desarrollo de la actividad y mediante recogida de información, a través de consulta por correo electrónico a las familias participantes, dos semanas después de la realización de la yincana.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

## 4.2. Retos / fases de la experiencia<sup>4</sup>

Cada una de las fases presentó una situación o desafío narrativo guiado por un personaje caracterizado por los profesionales del Equipo. Entre los retos destacaron:

- La formación de las «tribus» (fase 1), en la que los grupos se organizaron y eligieron su identidad común.
- La búsqueda de la «esfera zanahoria» (fase 2), que introdujo el uso de lupas electrónicas.
- El acertijo del vendedor de la ONCE, Paco Pepe (fase 3), se centró en la utilización de la lupa TV Merlín.
- La poción de la bruja de los gofres (fase 4), que trabajó la autonomía en actividades cotidianas.
- El juego de las trillizas perdidas (fase 5) se enfocó en la orientación y movilidad.
- El hada de los perros guía (fase 6), que incorporó la lectura en braille y el trabajo en equipo.
- El acto final con Toño, el caminante (fase 7), en el que se realizó un circuito de guiado con bastón, símbolo del logro de la autonomía.

Cada fase tuvo una duración aproximada de 10 a 15 minutos y requirió superar el reto planteado para avanzar al siguiente. En caso de dificultad, los profesionales del Equipo actuaron como guías, ofreciendo apoyos puntuales sin restar protagonismo al alumnado.

## 4.3. Participación profesional y recursos

La implementación de la experiencia requirió la implicación coordinada de todos los profesionales del Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de Huelva. Cada miembro asumió un rol concreto dentro del guion narrativo de la yincana, combinando la función dinamizadora con la observación pedagógica sistemática de las competencias trabajadas (Figura 1).

---

<sup>4</sup> En el *Apéndice* se incluye una descripción detallada de cada uno de los retos/fases.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

Figura 1. Docentes del Equipo Específico caracterizados para la yincana



La planificación previa incluyó:

- Reuniones de coordinación para el diseño de los retos y la secuenciación temporal.
- Distribución de responsabilidades (dinamización, supervisión de materiales, acompañamiento a familias y registro de observaciones).
- Preparación y adaptación de los materiales tiflotecnológicos y recursos de accesibilidad.

Durante el desarrollo de la actividad, los profesionales actuaron como facilitadores del aprendizaje, interviniendo únicamente cuando era necesario para ofrecer apoyos puntuales, promover la reflexión o garantizar la seguridad del alumnado, evitando, en todo momento, intervenir directamente para la resolución de los retos.

En cuanto a los recursos utilizados, la experiencia incorporó herramientas tiflotecnológicas de uso habitual en el contexto educativo del alumnado, tales como:

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

- Lupas electrónicas portátiles.
- Lupa TV de sobremesa.
- Materiales en braille elaborados con máquina Perkins.
- Mapas en relieve (fúser).
- Bastones blancos de movilidad.
- Recursos adaptados para orientación y señalización.

Todos los materiales fueron proporcionados por la ONCE y supervisados por el Equipo Específico de Huelva para garantizar su correcto uso y conservación.

La combinación de recursos técnicos, planificación profesional y enfoque cooperativo permitió asegurar la coherencia metodológica y la accesibilidad integral de la experiencia.

#### **4.4. Temporización**

La yincana inclusiva se desarrolló en una única jornada, con una duración total aproximada de 1 hora y 30 minutos, incluyendo la bienvenida inicial, la organización de equipos y el cierre final.

Cada una de las siete fases tuvo una duración estimada de entre 10 y 15 minutos, si bien esta temporización fue flexible y adaptable al ritmo de los equipos. En aquellos casos en los que se detectaron mayores dificultades, los profesionales ofrecieron apoyos puntuales para evitar bloqueos prolongados y garantizar la continuidad de la dinámica.

La secuenciación de los retos respondió a un criterio progresivo: se inició con actividades de cohesión grupal, continuó con pruebas centradas en el uso de herramientas tiflotecnológicas y autonomía en tareas cotidianas, y culminó con un reto final vinculado a la orientación y movilidad, simbolizado en el uso del bastón blanco.

La elección del mes de junio para su realización respondió a criterios pedagógicos y organizativos, al coincidir con el cierre del curso académico y facilitar la participación familiar en un contexto de carácter más lúdico y celebrativo.

La planificación temporal fue un elemento clave para el éxito de la experiencia, si bien, como aspecto de mejora, se identifica la necesidad de ajustar con mayor precisión la duración de algunos retos para optimizar el ritmo global de la actividad.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

## 5. Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos evidenciaron una alta implicación y satisfacción de los participantes. Las familias destacaron la utilidad de la actividad para comprender las herramientas tiflotecnológicas de sus hijos e hijas y el valor de las dinámicas inclusivas. Además, el alumnado mostró mejoras en autonomía, socialización y motivación hacia el aprendizaje.

La experiencia «En busca del bastón mágico» ha puesto de manifiesto la eficacia de la gamificación como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnado con discapacidad visual. Los resultados obtenidos a lo largo de la actividad y la valoración posterior de los participantes evidencian el cumplimiento de los objetivos planteados.

La yincana inclusiva nos ha permitido trabajar de forma integrada diversas competencias que forman parte de la intervención educativa habitual de los equipos específicos de la ONCE. Entre ellas, destacan la autonomía personal, la competencia social, la capacidad para aprender a aprender y el uso funcional de las herramientas tiflotecnológicas en contextos reales de aprendizaje.

El desarrollo de la actividad ha favorecido también la cooperación entre el alumnado, generando un entorno de aprendizaje colaborativo en el que unos participantes enseñaban a otros el uso de las distintas herramientas tiflotecnológicas, normalizando así su empleo y reduciendo posibles barreras actitudinales.

Asimismo, la yincana ha contribuido a fortalecer las relaciones entre alumnado, familias y profesionales, consolidando la implicación de las familias en la dinámica educativa y reforzando el vínculo con la institución. Las familias participantes han valorado positivamente la experiencia, destacando la motivación, el disfrute y el aprendizaje significativo observado en sus hijos e hijas.

Por su parte, los profesionales del equipo han coincidido en señalar el valor formativo y emocional de la actividad, al permitir la observación directa de las competencias trabajadas y al generar un espacio de convivencia y aprendizaje compartido.

La actividad también ha tenido un impacto relevante en la promoción del braille y de la accesibilidad, al garantizar que todas las pistas y materiales estuviesen disponibles en formato tinta y braille, contribuyendo así a una experiencia plenamente inclusiva.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

En cuanto a los aspectos de mejora, se identifica la necesidad de ajustar la temporización de cada reto para optimizar la dinámica general de la actividad y evitar prolongaciones innecesarias.

En síntesis, «En busca del bastón mágico» ha demostrado ser una propuesta educativa innovadora, coherente con los principios de inclusión, normalización y accesibilidad que guían la labor de la ONCE. A través del juego, el alumnado ha experimentado la superación de barreras, el valor del trabajo en equipo y la importancia de la autonomía personal como eje fundamental de su desarrollo.

## 6. Agradecimientos

La realización de la experiencia «En busca del bastón mágico» no habría sido posible sin la colaboración y el compromiso profesional de otros compañeros y compañeras del Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de Huelva, cuya implicación activa resultó fundamental tanto en la fase de planificación como en el desarrollo y ejecución de la actividad. Su participación contribuyó de manera decisiva a garantizar la calidad organizativa, la coherencia pedagógica y el adecuado acompañamiento al alumnado y sus familias.

Deseamos expresar nuestro más sincero reconocimiento a L. de la Cámara Morera, J. Barea Flores, N. González Corralejo, F.R. Herrera García, E. Galván González, J.L. González Fernández, A. Ramírez Muñoz, M.C. Domínguez Olaya, C. Muñoz Caro, A. Sacaluga Lara, C. de Miguel Agustino.

## 7. Referencias bibliográficas

Bozkurt, A., y Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: in pursuit of Homo Ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 15–29. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>.

van Gaalen, A.E.J., Brouwer, J., Schönrock-Adema, J., Bouwkamp-Timmer, T., Jaarsma, A.D.C., y Georgiadis, J.R. (2021). Gamification of health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 26(3), 683–711. <https://doi.org/10.1007/s10459-020-10000-3>.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

- Gentry, S.V., Gauthier, A., L'Estrade Ehrstrom, B., Wortley, D., Lilienthal, A., Tudor Car, L., Dauwels-Okutsu, S., Nikolaou, C.K., Zary, N., Campbell, J., y Car, J. (2019). Serious gaming and gamification in health professions education: systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 21(3), e12994. <https://doi.org/10.2196/12994>.
- Lee, J.J., y Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146–150. [https://www.researchgate.net/publication/258697764\\_Gamification\\_in\\_Education\\_What\\_How\\_Why\\_Bother](https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother).
- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I.J., y Marzo, P.F. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, (42), 507–516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>.
- Pérez-López, I.J., y Navarro-Mateos, C. (2022). Gamificación: lo que es no es siempre lo que ves. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (59), 1–18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-002).

---

**Javier Durán Zamora.** Profesor del Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de Huelva. Convenio ONCE–Junta de Andalucía. Alameda Sundheim, 55; 21003 Huelva (España). Correo electrónico: [javier.duran@once.es](mailto:javier.duran@once.es).

**Rocío Benjumea Pérez.** Maestra del Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de Huelva. Convenio ONCE–Junta de Andalucía. Alameda Sundheim, 55; 21003 Huelva (España). Correo electrónico: [rocio.benjumea@once.es](mailto:rocio.benjumea@once.es).

**Rosario Fernández Maravert.** Maestra del Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de Huelva. Convenio ONCE–Junta de Andalucía. Alameda Sundheim, 55; 21003 Huelva (España). Correo electrónico: [rosario.fernandez@once.es](mailto:rosario.fernandez@once.es).

**José Antonio Moreno Narváez.** Profesor del Equipo Específico de Atención a Personas con Discapacidad Visual de Huelva. Convenio ONCE–Junta de Andalucía. Alameda Sundheim, 55; 21003 Huelva (España). Correo electrónico: [joseantonio.moreno@once.es](mailto:joseantonio.moreno@once.es).

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

## Apéndice. Descripción de las fases

### Fase 1: «Los colores de las tribus» (primer reto)

**Desarrollo:** dicha fase consiste en la organización de los dos equipos, denominados «tribus». Los participantes organizan equipos mixtos de niños y niñas, de distintas edades y características visuales. Dichos equipos deben ser lo más equilibrados posible, eligiendo los propios miembros de cada equipo un nombre para su tribu. Una vez elegido este nombre, los miembros de cada tribu, en asamblea, tienen que elegir un único diseño para pintarse la cara. Los profesionales del Equipo Específico les ayudarán con el pintacaras.

**Materiales:** los materiales que se necesitan para la realización de este primer reto son pinturas antialérgicas para el pintacaras, toallitas húmedas, purpurina para la cara y agua.

**Espacio:** se recomienda que el espacio habilitado para este primer reto sea amplio, ya que tiene que albergar a familias, alumnado y profesionales del Equipo.

**Temporización:** se estima que este primer reto se lleva a cabo en un tiempo no superior a 15 minutos.

#### Competencias trabajadas:

- Competencia social: se trabaja a través de la organización cooperativa de los equipos, la toma de decisiones consensuada para elegir nombre e identidad grupal y la negociación en la elección del diseño común. Este proceso fomenta la escucha activa, el respeto a turnos de palabra y la construcción de identidad colectiva.
- Competencia en autonomía personal: al asumir responsabilidades dentro del grupo y participar activamente en la definición de su tribu, el alumnado inicia un proceso de implicación personal que refuerza su capacidad de iniciativa.
- Competencia para aprender a aprender: esta fase establece la base metodológica de aprendizaje cooperativo que se mantendrá durante toda la yincana, promoviendo la conciencia de que el logro individual depende del esfuerzo compartido.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

## Fase 2: «La esfera zanahoria» (segundo reto)

**Desarrollo:** todos los niños y niñas se sientan en círculo, y el profesional del equipo que interpreta el papel del «abuelo Mariano», un anciano con baja visión y muy sabio, lee la primera de las pistas. Los niños deben buscar la mítica «esfera zanahoria», en cuyo interior encontrarán la segunda de las pistas. En la sala en la que los niños encuentren la mítica esfera zanahoria, hallarán, a su vez, dos lupas electrónicas portátiles con las que deberán leer las pistas contenidas en el interior de la esfera que los llevarán al siguiente reto.

**Disfraz del profesional del Equipo:** el anciano tiene que ir bien caracterizado con peluca blanca, sombrero de aventurero y bastón y gafas de persona mayor.

**Materiales:** mapas para buscar la segunda pista, balón de goalball naranja (esfera zanahoria) y 2 lupas electrónicas portátiles. Esta segunda pista será escrita en letra Arial 8 y, para poder leer el mapa, los niños tendrán que usar una lupa electrónica portátil con la ayuda del abuelo Mariano.

**Espacio:** este segundo reto comienza en el mismo espacio habilitado para el primero (pintacaras), aunque, tras la explicación del abuelo Mariano y la primera de las pistas, los niños tendrán que desplazarse por el centro para buscar la sala en la que se encuentra la esfera zanahoria.

**Temporización:** se estima que este primer reto se lleve a cabo en un tiempo no superior a 10 minutos.

### Competencias trabajadas:

- Competencia social: se desarrolla a través de la búsqueda cooperativa de la pista y la toma de decisiones conjunta sobre cómo interpretar el mapa y distribuir el uso de la lupa electrónica. La necesidad de consenso fortalece la interacción positiva entre iguales.
- Competencia en el ajuste a la discapacidad visual: el uso de un texto reducido (Arial 8) obliga a emplear apoyos específicos, favoreciendo la comprensión de que las herramientas no son un privilegio, sino un recurso necesario para garantizar el acceso a la información.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

- Competencia en autonomía personal: el alumnado debe desplazarse por el espacio de la sede para localizar la sala correspondiente, aplicando estrategias básicas de orientación en un entorno estructurado.
- Competencia en el uso de herramientas tiflotecnológicas: la lectura de la pista mediante lupa electrónica portátil implica un uso funcional y contextualizado de este recurso, reforzando su manejo práctico más allá del aula.
- Competencia para aprender a aprender: el intercambio de estrategias sobre cómo enfocar, ampliar o ajustar la herramienta favorece la reflexión compartida sobre el propio proceso de aprendizaje.

### **Fase 3: «El acertijo de Paco Pepe, el vendedor de la ONCE» (tercer reto)**

**Desarrollo:** todos los niños y niñas se sientan en círculo, y el profesional del equipo que hace el papel de Paco Pepe, una persona invidente a la que le encantan los acertijos, lee el primero de ellos. Los niños deberán, a través de este acertijo, buscar la tercera de las pistas. El acertijo escrito en letra Arial 8 solo podrá ser leído con una lupa TV Merlín de mesa, que estará situada en una de las salas habilitadas para el desarrollo de esta parte de la actividad. Para leerlo, se deberá hacer uso de la opción de cambio de contraste en dicha herramienta (lupa). A continuación, mostramos el acertijo que podrán leer tras seguir estos pasos.

**Acertijo:** «Estoy rodeado de pelos y estoy en el medio. Tengo una abertura que puedes ver que se abre y se cierra. Cuando me cierro por las noches eres capaz de tener sueños maravillosos ¿Qué soy?».

Respuesta: un ojo.

En la misma sala, los niños encontrarán una maqueta de un ojo humano en cuyo interior encontrarán la siguiente pista que los llevará a buscar el cuarto de la temible «bruja de los gofres».

**Disfraz del profesional del Equipo:** el personaje se llama Paco Pepe y usará las prendas que requiera, según su gusto, para la vestimenta. Se recomienda un chaleco de vendedor de la ONCE y atrezo para hacer la escena más convincente.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

**Materiales:** lupa TV Merlín de mesa y maqueta del ojo humano desmontable que también podría sustituirse por una realizada con goma eva por los miembros del Equipo Específico participantes en dicha actividad.

**Espacio:** se recomienda una sala amplia con una mesa consistente en la que coloquemos la lupa TV Merlín para su uso y en la que se ubiquen distintos materiales, entre los que los participantes puedan buscar la maqueta del ojo humano con la pista facilitada.

**Temporización:** se estima que este primer reto se lleve a cabo en un tiempo no superior a 10 minutos.

### **Competencias trabajadas:**

- Competencia social: la resolución del acertijo requiere debate grupal, escucha activa y argumentación, promoviendo la construcción compartida de conocimiento.
- Competencia en el ajuste a la discapacidad visual: la necesidad de utilizar la lupa TV Merlín y modificar el contraste para acceder al texto visibiliza distintas formas de percepción y acceso, favoreciendo la aceptación de apoyos técnicos como parte natural del aprendizaje.
- Competencia en autonomía personal: el alumnado debe gestionar el uso de la herramienta tecnológica sin intervención directa constante del profesional, fortaleciendo la seguridad en su manejo.
- Competencia en el uso de herramientas tiflotecnológicas: se trabaja específicamente el manejo de la lupa TV de sobremesa y la modificación de parámetros visuales (contraste, ampliación), aspectos esenciales para el acceso al currículo.
- Competencia para aprender a aprender: la resolución del acertijo implica aplicar razonamiento lógico y transferir conocimientos previos, integrando comprensión lectora y pensamiento deductivo.

### **Fase 4: «La poción de la bruja de los gofres» (cuarto reto)**

**Desarrollo:** una vez encontrada la sala en la que habita la «bruja de los gofres» (un cartel en su puerta, que dice «No molestar, bruja comiendo gofres»,

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

con la imagen de una bruja montando en una escoba delata su ubicación), los participantes entran en ella y nuestra bruja los anima a sentarse en círculo. Una vez allí, escucharán la famosa pócima mágica de la bruja de los gofres, teniendo que memorizar, por orden, sus ingredientes, para, posteriormente, elaborar dicho gofre y dárselo a probar a nuestra bruja para que dé su visto bueno. Si a la bruja le gusta, entonces esta les dará la cuarta pista; si no, tendrán que repetirlo.

Receta dada por la bruja: chocolate líquido de bote, lacasitos, sirope de fresa, canela en polvo, minicorazones comestibles decorativos para dulces.

**Disfraz del profesional del Equipo:** se recomienda la caracterización con disfraz de bruja, escoba, nariz puntiaguda y peluca. Para ambientar mejor la escena, se puede usar música de fondo.

**Materiales:** dos mesas amplias en las que colocar los ingredientes, platos de plástico, 2 paquetes de gofres, chocolate líquido de bote, siropes de varios sabores (fresa, chocolate y caramelo), canela en polvo, 1 paquete de lacasitos y elementos comestibles de decoración para dulces del tipo miniobleas. Se recomienda tener a mano servilletas, papel o toallitas húmedas. Todos los ingredientes tendrán un cartel adhesivo escrito en braille con la máquina Perkins para que sean fácilmente reconocibles por el alumnado con ceguera.

**Espacio:** se recomienda una sala con dos mesas amplias en las que podamos colocar los ingredientes para elaborar nuestra receta (gofre).

**Temporización:** se estima que este primer reto se lleve a cabo en un tiempo no superior a 10 minutos.

#### **Competencias trabajadas:**

- Competencia social: para memorizar el correcto orden de los ingredientes, será de vital importancia el trabajo en equipo.
- Competencia en el ajuste a la discapacidad visual: serán capaces de detectar qué dificultades tienen a la hora de elaborar este gofre y podrán trabajar en buscar soluciones para superar dichas dificultades.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

- Competencia en la autonomía personal: se enfrentarán a un reto relacionado con la cocina, algo que puede formar parte de su día a día y que les hará superarse por alcanzar una mayor autonomía para conseguirlo.
- Competencia para aprender a aprender: aprenderán los unos de los otros a través de un aprendizaje colaborativo.

### **Fase 5: «El juego de las trillizas perdidas» (quinto reto)**

**Desarrollo:** los participantes se sentarán en círculo y escucharán el relato de cómo las trillizas se perdieron al ir a comprar el pan y ahora no saben volver a casa (relato diseñado por los profesionales del Equipo Específico). Los niños deberán ayudarlas, encontrando el camino correcto de vuelta. Para ello, se harán dos filas, cada una con un equipo. Los miembros de cada uno de los equipos se dividirán en parejas que trabajarán juntas, y que tendrán que superar un circuito en el que uno de los dos irá con los ojos vendados, rodeando conos y siendo guiado, a viva voz, por su pareja. Las parejas no podrán tocarse entre ellas. Al final del camino y dentro de un sobre, las tres mellizas entregarán a los niños la quinta de las pistas, que los llevará hasta el «hada de los perros guía», y les darán las gracias por haberlas ayudado a encontrar el camino de vuelta a casa.

**Materiales:** antifaces, conos, materiales de señalización (cintas en relieve) de suelo para personas con discapacidad visual y un sobre que contendrá la quinta pista.

**Disfraz del profesional del Equipo:** los tres profesionales irán vestidos con la misma caracterización y atrezzo.

**Espacio:** se recomienda realizar el circuito en un lugar al aire libre habilitado para ello.

**Temporización:** se estima que este reto se lleve a cabo en un tiempo no superior a 10 minutos.

#### **Competencias trabajadas:**

- Competencia social: para finalizar el circuito con éxito, ambos miembros de cada pareja tendrán que trabajar en equipo.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

- Competencia en el ajuste a la discapacidad visual: serán capaces de detectar qué dificultades tienen a la hora de llevar a cabo el circuito y podrán trabajar en buscar soluciones para superar dichas dificultades.
- Competencia en la autonomía personal: se enfrentarán a un reto relacionado con su día a día.

## Fase 6: «El hada de los perros guía» (sexto reto)

**Desarrollo:** los participantes llegarán a la puerta de una sala en la que les estará esperando el «hada de los perros guía».

El hada les contará la siguiente historia: «Cuando algunos cachorros nacen, solo a algunos de ellos se les presenta nuestra hada para darles el gran superpoder de aprender a guiar a las personas que los necesiten, sirviéndoles como luz en su camino y convirtiéndose en miembros muy importantes de sus familias». A continuación, les explicará las normas del sexto reto, indicándoles que dispondrán de 3 minutos para explotar más de 60 globos que estarán colocados en el escenario. Habrá globos de dos colores y cada equipo tendrá asignado un color (azul o rojo). Dentro de uno solo de los globos habrá un mapa que los guiará hasta el mítico «bastón mágico». Este mapa deberá ser leído con una lupa electrónica portátil que llevará el hada consigo, y guiará a los niños hasta la sala de profesores de la sede en la que tenga lugar la actividad. Allí les estará esperando Toño, el caminante.

**Disfraz del profesional del Equipo:** el profesional que se disfrace de hada deberá hacerlo con su traje pertinente, sus alas de hada y una varita. Será opcional una figura de perro guía o fotografías de estos para ambientar mejor la escena.

**Materiales:** globos azules y globos rojos, 1 mapa en papel para introducirlo dentro de uno de los globos, lupa electrónica portátil. El mapa tendrá instrucciones en braille realizadas con una máquina Perkins.

**Espacio:** se recomienda realizar este reto en un espacio amplio en el que los niños no encuentren obstáculos a la hora de explotar los globos.

**Temporización:** se estima que este primer reto se lleve a cabo en un tiempo no superior a 10 minutos.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

### Competencias trabajadas:

- Competencia social: para explotar todos los globos y encontrar el mapa, tendrán que trabajar en equipo, así como para leer las instrucciones contenidas en él, que vendrán escritas en braille. El mapa contiene una pista sobre la localización del séptimo reto: un número 3, que coincidirá con una de las puertas de la sede de la ONCE en la que se desarrolle la actividad, y en la que los niños encontrarán a Toño, el caminante.
- Competencia en el ajuste a la discapacidad visual: serán capaces de detectar qué dificultades tienen a la hora llevar a cabo el reto y podrán trabajar en buscar soluciones para superarlo.
- Competencia en la autonomía personal.

### Fase 7: «Acto final: Toño, el caminante» (séptimo reto)

**Desarrollo:** una vez que los participantes han llegado a la sala de profesores de la sede de la ONCE en la que se lleve a cabo la actividad (recordad que en la puerta de la misma aparecerá un cartel con un número 3), encontrarán a Toño, el más antiguo de los profesores de la ONCE, y que lleva años atendiendo a niños y niñas en sus colegios e institutos. Él será el encargado de mostrarles el mítico «bastón mágico», poniendo en práctica con ellos una actividad de guiado con bastón por un circuito preparado exclusivamente para la ocasión. Cada miembro de cada uno de los equipos se pondrá en fila y deberá realizar correctamente el circuito con los ojos vendados y el bastón. El equipo que antes finalice dicho circuito se proclamará ganador de la yincana.

**Disfraz del profesional del Equipo:** Toño estará caracterizado como un profesor en la última etapa de su carrera profesional y cerca de la jubilación. Un ejemplo para caracterizarlo puede ser una barba blanca, unas gafas oscuras, chaqueta y bastón blanco.

**Materiales:** antifaces (uno por cada participante), conos para delimitar el recorrido, algunas sillas que pueden servir de obstáculos en el camino y dos bastones blancos.

**Espacio:** se recomienda realizar este reto en un espacio abierto y amplio, en el que los niños puedan finalizar el circuito con facilidad.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

**Temporización:** se estima que este reto se lleve a cabo en un tiempo no superior a 10 minutos.

**Competencias trabajadas:**

- Competencia social: mediante el respeto de turnos y el apoyo entre compañeros.
- Competencia en el ajuste a la discapacidad visual: al vivenciar el uso del bastón como herramienta de autonomía.
- Competencia en la autonomía personal: mediante la ejecución autónoma del circuito de orientación y movilidad.
- Competencia para aprender a aprender: al transferir estrategias adquiridas en fases anteriores a una situación final integradora.

---

Durán Zamora, J., Benjumea Pérez, R., Fernández Maravert, R. y Moreno Narváez, J.A. (2026). «En busca del bastón mágico»: una yincana inclusiva para trabajar la autonomía personal, la competencia social, el ajuste a la discapacidad visual y el uso de herramientas tiflotecnológicas. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 72-93. <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

# Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual<sup>1</sup>

## *Technology and autonomy: first aid for people with visual impairment*

I. Santana Pérez, M. Morillo Morales

### Resumen

Este proyecto tiene como objetivo principal fortalecer a las personas con discapacidad visual en la gestión de emergencias mediante una formación adaptada y el uso de tecnologías accesibles. Dicho proyecto fue llevado a cabo en la Delegación Territorial de la ONCE en Canarias. Se enfoca en abordar sus necesidades específicas en situaciones críticas, promoviendo una respuesta rápida y efectiva que reduzca riesgos y aumente la autonomía. Además, fomenta el uso de herramientas, como el bastón y dispositivos tiflotécnicos, para mejorar la seguridad tanto en el hogar como en exteriores. Las sesiones incluyen capacitación en primeros auxilios para emergencias domésticas y de movilidad, con técnicas prácticas y uso de tecnologías accesibles. Paralelamente, se promueve la participación de las familias para reducir la sobreprotección y fortalecer su rol como apoyo en emergencias. El método se basa en talleres trimestrales, que combinan teoría y práctica, y en el incentivo del uso de los servicios de rehabilitación y tiflotecnología ofrecidos por la ONCE, garantizando un aprendizaje progresivo e inclusivo. El proyecto «Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual» ha obtenido resultados muy positivos, con una alta participación y gran interés de los asistentes. Se destacó la combinación de formación práctica y teórica, fomentando el aprendizaje colaborativo

<sup>1</sup> Trabajo galardonado con el segundo premio del 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría de Autonomía Personal, presentado bajo el título *Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual*.

y la superación de miedos y mitos ante emergencias. Ante el éxito del programa, se ha propuesto repetirlo en grupos reducidos para mejorar la interacción. También ha surgido interés en expandirlo a más agencias e incluso a otras islas. Para aumentar la accesibilidad, se sugiere ofrecer sesiones en horarios de mañana y tarde, además de ampliar la duración a dos horas. Las felicitaciones recibidas y la demanda de futuras ediciones confirman el impacto del proyecto, consolidándolo como una herramienta clave para mejorar la autonomía y seguridad de los participantes.

### **Palabras clave**

Autonomía. Seguridad. Emergencias. Tiflotecnología. Primeros auxilios. Movilidad. Inclusión. Prevención.

### **Abstract**

The main objective of this project is to empower visually impaired people in emergency management through adapted training and the use of accessible technologies. This project was carried out at the ONCE's regional office in the Canary Islands. It focuses on addressing their specific needs in critical situations, fomenting a rapid and effective response that reduces risk and increases autonomy. In addition, it encourages the use of tools, such as canes and tiftotechnical devices, to improve safety both at home and outdoors. The sessions include training in first aid for domestic and mobility emergencies, with practical techniques and the use of accessible technologies. In parallel, the participation of families is promoted to reduce overprotection and strengthen their supporting role in emergencies. The method is based on quarterly workshops, combining theory and practice, and on encouraging the use of the rehabilitation and tiftotechnology services offered by ONCE, ensuring progressive and inclusive learning. The project «Technology and autonomy: first aid for visually impaired people» has obtained very positive results, with a high level of participation and considerable interest among the attendees. The combination of practical and theoretical training was highlighted, encouraging collaborative learning and overcoming fears and misconceptions about emergencies. In view of the success of the programme, it has been proposed to repeat it in small groups to improve interaction. There has also been interest in expanding to more agencies and even to other islands. To increase accessibility, it has been suggested that sessions should be held in the mornings and afternoons, as well as extending the duration to two hours. The positive feedback received and the interest in future editions confirm the impact of the project, consolidating it as a key tool for improving participants' autonomy and safety.

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

## Key words

Autonomy. Safety. Emergencies. Tiflotechnology. First aid. Mobility. Inclusion. Prevention.

---

## 1. Presentación y justificación

Este proyecto nace con el propósito de ofrecer a las personas con discapacidad visual herramientas prácticas, conocimientos útiles y recursos accesibles para afrontar situaciones de emergencia de forma más segura, autónoma y eficaz. La iniciativa nace de una necesidad detectada en la práctica diaria del servicio de rehabilitación, en el que, con frecuencia, aparecen situaciones de riesgo que afectan a la vida cotidiana de las personas afiliadas a la ONCE y que ponen de manifiesto la importancia de reforzar su preparación ante posibles incidentes.

Desde la experiencia profesional, se observa que entre las situaciones de peligro más habituales se repiten accidentes domésticos —como caídas, cortes, quemaduras— además de otras circunstancias más complejas vinculadas a la movilidad, la desorientación en espacios desconocidos o la convivencia con personas especialmente vulnerables. Todo ello hace evidente la conveniencia de promover una formación específica en prevención y actuación básica ante emergencias, teniendo en cuenta las características y necesidades reales de este colectivo.

A través de este proyecto, desarrollado en la Delegación Territorial de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en Canarias, se pretende fortalecer la autonomía personal y la seguridad en distintos entornos de la vida diaria. La propuesta no se limita únicamente a transmitir contenidos teóricos, sino que busca generar confianza, mejorar la capacidad de respuesta y fortalecer la toma de decisiones ante situaciones inesperadas que puedan promover la integridad física o emocional de la persona.

Las emergencias, tanto en el ámbito doméstico como en la vía pública o en otros espacios cotidianos, presentan desafíos particulares para las personas con discapacidad visual. Muchas de las estrategias convencionales de prevención o primeros auxilios están diseñadas desde una perspectiva eminentemente visual, lo que, en ocasiones, dificulta su comprensión o aplicación práctica. Por ello, resulta fundamental plantear acciones formativas basadas en explicaciones claras, pautas sencillas, experiencias vivenciales y recursos tecnológicos accesibles que les permitan actuar de manera rápida y efectiva.

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

La discapacidad visual conlleva una serie de retos específicos en el manejo de emergencias que no siempre quedan suficientemente contemplados en los programas tradicionales de formación sanitaria o preventiva. Aunque la ONCE ya desarrolla una importante labor de apoyo y rehabilitación orientada a la autonomía personal, se detecta la necesidad de complementar dicho trabajo con propuestas concretas centradas en la prevención de accidentes cotidianos y en la actuación inicial ante situaciones como heridas, caídas, quemaduras o emergencias cardiorrespiratorias, siempre desde un enfoque accesible y realista.

Además, se ha detectado que las familias de las personas con discapacidad visual, por miedo o sobreprotección, limitan su autonomía en actividades cotidianas como cocinar o desplazarse solas. Esto no solo afecta a la independencia del individuo, sino que también puede aumentar el riesgo en caso de accidentes. Adicionalmente, muchas personas desconocen el potencial de las tiflotecnologías<sup>2</sup> (dispositivos inteligentes, asistentes de voz, etc.) para aumentar su seguridad.

Mediante la realización de las cuatro sesiones, esta propuesta busca no solo mejorar la capacidad de respuesta en emergencias, sino también empoderar a las personas con discapacidad visual para que puedan llevar una vida más independiente, segura y activa.

## 2. Objetivos

La experiencia acumulada en la atención a personas con discapacidad visual ha evidenciado la importancia de hacer de la formación específica en gestión de emergencias un pilar fundamental para su autonomía. Tras identificar las barreras que enfrentan tanto los afiliados como sus familias —derivadas de la sobreprotección, el desconocimiento de recursos tiflotecnológicos y la ausencia de protocolos adaptados de actuación en emergencias—, surge la necesidad de establecer objetivos claros y medibles que orienten este proyecto hacia un impacto real y duradero.

Los objetivos que se presentan a continuación no solo responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico previo, sino que están diseñados para generar un cambio significativo en tres dimensiones esenciales: el desarrollo de competencias

---

<sup>2</sup> Tiflotecnología: conjunto de técnicas, conocimientos y recursos tecnológicos destinados a facilitar el acceso a la información y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad visual o ciega.

prácticas en los afiliados, la transformación del rol de las familias como agentes facilitadores de autonomía y la apropiación efectiva de las tecnologías accesibles como herramientas de seguridad cotidiana. Cada objetivo ha sido formulado con la intención de construir un ecosistema de apoyo integral que permita a las personas con discapacidad visual afrontar situaciones de emergencia con confianza, conocimiento y los recursos adecuados.

1. Abordar necesidades específicas de las personas con discapacidad visual ante emergencias.
2. Promover la capacidad de respuesta rápida y eficaz en emergencias.
3. Fomentar el uso de herramientas como el bastón y los dispositivos tiflotécnicos.
4. Capacitar en la gestión de emergencias domésticas y de movilidad.
5. Promover el uso de tecnologías accesibles en emergencias.
6. Fomentar la participación de las familias.
7. Incentivar el uso de servicios de rehabilitación y de tiflotecnología.

### 3. Población destinataria de la experiencia

Este proyecto está dirigido a todas las personas afiliadas a la ONCE —es decir, aquellas personas con discapacidad visual que están asociadas a la Organización Nacional de Ciegos Españoles—, mayores de 16 años, que deseen adquirir habilidades prácticas de primeros auxilios para situaciones cotidianas y emergencias relacionadas con su movilidad en interior y exterior.

La elección de este rango de edad responde a la necesidad de trabajar con un público que ya cuenta con cierto grado de autonomía personal y que se encuentra en pleno desarrollo de su vida independiente, ya sea en el ámbito educativo, laboral o social. Estas personas enfrentan diariamente situaciones que requieren de capacidad de respuesta ante imprevistos, por lo que dotarles de herramientas específicas en gestión de emergencias resulta fundamental para su seguridad y bienestar.

Además, se fomenta activamente la participación de sus familias, quienes tendrán la oportunidad de aprender, junto a los afiliados, las técnicas y estrategias necesarias para actuar adecuadamente en situaciones de emergencia, brindando un apoyo seguro y efectivo en cualquier circunstancia. La inclusión familiar no es un elemento accesorio, sino una pieza clave del proyecto, ya que las familias constituyen el principal entorno de apoyo y seguridad para muchas personas con discapacidad visual.

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

A menudo, las familias de personas con discapacidad visual experimentan preocupaciones legítimas derivadas del deseo de proteger a sus seres queridos, lo que, en ocasiones, se traduce en sobreprotección. Esta actitud, si bien nace del afecto y la preocupación, puede llevar a limitar la participación de los afiliados en tareas cotidianas consideradas de riesgo, como utilizar la cocina, manipular herramientas domésticas, desplazarse solos por espacios desconocidos o realizar actividades al aire libre.

Estas inquietudes, aunque perfectamente comprensibles desde el punto de vista emocional, suelen generar consecuencias no deseadas: impiden que las personas con discapacidad visual desarrollen una mayor autonomía, confianza en sí mismas y capacidad para resolver problemas de forma independiente. La falta de experiencia en el manejo de situaciones cotidianas puede, paradójicamente, incrementar el riesgo cuando finalmente se enfrentan a ellas sin la preparación adecuada.

A través de este curso, tanto las personas afiliadas como sus familiares podrán adquirir conocimientos y herramientas prácticas que les permitan afrontar con mayor seguridad, preparación y tranquilidad las actividades diarias y las situaciones de emergencia que puedan surgir. Los familiares aprenderán no solo cómo apoyar de manera adecuada y efectiva en situaciones críticas, sino también a reconocer cuándo es necesario intervenir y cuándo es importante permitir que la persona con discapacidad visual actúe de forma autónoma, fomentando así su empoderamiento.

Por su parte, las personas afiliadas ganarán mayor autonomía, independencia y, sobre todo, confianza en sus propias capacidades para gestionar emergencias, lo que contribuirá significativamente a una mayor seguridad, calidad de vida y bienestar en su cotidianidad. Este doble enfoque —capacitación del afiliado y sensibilización familiar— constituye el núcleo fundamental del proyecto, buscando transformar no solo habilidades individuales, sino dinámicas relacionales que impactan directamente en la autonomía personal.

Cabe destacar que el proyecto es de carácter inclusivo y abierto, no establece requisitos previos de conocimiento en primeros auxilios ni en el uso de tecnologías, por lo que cualquier persona afiliada interesada puede participar, independientemente de su nivel de experiencia. Esta flexibilidad permite que personas con diferentes grados de discapacidad visual, desde aquellas con restos visuales funcionales hasta personas con ceguera total, puedan beneficiarse de una formación adaptada a sus necesidades específicas.

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

## 4. Descripción de la experiencia

El proyecto se fundamenta en una metodología práctica y participativa que busca el aprendizaje significativo a través de la experiencia directa y la reflexión colectiva. Esta aproximación metodológica reconoce que las personas con discapacidad visual aprenden de manera más efectiva cuando pueden experimentar directamente las técnicas y estrategias, adaptándolas a sus propias características y necesidades. La metodología se estructura en torno a varios pilares fundamentales que se complementan entre sí para garantizar una formación integral y accesible.

En primer lugar, se desarrolla una capacitación teórica y práctica a través de sesiones presenciales que combinan de manera equilibrada las explicaciones conceptuales con ejercicios prácticos de primeros auxilios. Las sesiones teóricas no se limitan a transmitir información de forma unidireccional, sino que fomentan el diálogo, el intercambio de experiencias y la resolución de dudas en un ambiente participativo. Durante estas fases teóricas, se presentan los fundamentos de cada técnica de primeros auxilios, los protocolos de actuación recomendados y los aspectos críticos que deben considerarse en situaciones de emergencia. Posteriormente, estas explicaciones se traducen en ejercicios prácticos en los que los participantes pueden tocar, manipular y experimentar con los materiales necesarios, siempre bajo la supervisión y guía de los profesionales especializados.

Un elemento distintivo y esencial del proyecto es la adaptación a necesidades específicas, ya que se ajustan todas las técnicas de primeros auxilios a las particularidades propias de las personas con discapacidad visual. Esto implica no solo modificar la forma de transmitir la información privilegiando descripciones verbales detalladas, demostraciones táctiles y referencias espaciales claras, sino también adaptar las técnicas mismas cuando sea necesario. Por ejemplo, en lugar de basarse en la observación visual de signos de emergencia, se enseña a identificar mediante el tacto, el oído y otras señales perceptibles sin necesidad de visión. Esta adaptación requiere un conocimiento profundo tanto de las técnicas de primeros auxilios como de las estrategias de rehabilitación específicas para personas con discapacidad visual.

Otro componente innovador es la inclusión de tecnología accesible o tiflotecnología, que representa una de las dimensiones más novedosas del proyecto. Se promueve el uso estratégico de dispositivos tecnológicos, como asistentes de voz (Alexa, Google Home), sistemas operativos móviles accesibles (Android e iOS con sus funciones de

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

accesibilidad activadas) y dispositivos *wearables* (*smartwatches*) para mejorar la capacidad de respuesta en situaciones de emergencia. Estos dispositivos pueden, por ejemplo, facilitar la llamada rápida a servicios de emergencia mediante comandos de voz, proporcionar instrucciones paso a paso en situaciones críticas, activar alarmas o alertas automáticas e incluso compartir la ubicación exacta de la persona en caso de necesidad. La formación en tiflotecnología no solo se centra en el conocimiento técnico de estos dispositivos, sino en su aplicación práctica y estratégica para incrementar la seguridad y autonomía en la vida cotidiana.

El proyecto se despliega a lo largo de varias fases cuidadosamente planificadas que garantizan tanto la calidad del contenido como su adecuada implementación.

#### **4.1. Fase de preparación**

Esta fase inicial es crucial para el éxito del proyecto, ya que en ella se realiza una identificación exhaustiva de las necesidades específicas de las personas con discapacidad visual en relación con situaciones de emergencia. Se analizan las dificultades más frecuentes reportadas por los afiliados, se consulta con profesionales de rehabilitación y tiflotecnología, y se revisan experiencias previas similares. A partir de este diagnóstico, se procede al diseño del contenido formativo, adaptando los protocolos estándar de primeros auxilios a las particularidades del colectivo destinatario. Esta adaptación no es superficial, sino que implica repensar cada técnica desde la perspectiva de quien no puede depender de la visión para su ejecución.

Se preparan también los materiales didácticos accesibles, se seleccionan los dispositivos tecnológicos que se utilizarán en las demostraciones y se coordina la participación de los profesionales especializados.

#### **4.2. Fase de ejecución de sesiones**

Esta es la fase central del proyecto, en la que se llevan a cabo las intervenciones formativas propiamente dichas. Las sesiones se han estructurado en cuatro bloques temáticos, cada uno enfocado en un área específica de emergencias.

La primera sesión se dedica a las emergencias domésticas, abordando situaciones que pueden presentarse en el hogar y que constituyen una fuente frecuente de preocupación tanto para los afiliados como para sus familias. Se trabajan técnicas de actuación

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

ante cortes producidos durante tareas como cocinar o manipular objetos, quemaduras de diferentes grados que pueden ocurrir en la cocina o con líquidos calientes, y caídas, que son especialmente relevantes cuando la persona se desplaza por espacios conocidos, en los que puede encontrar obstáculos inesperados. En esta sesión se enfatiza la importancia de la prevención, pero también se proporcionan protocolos claros de actuación cuando el accidente ya ha ocurrido.

La segunda sesión se centra en las emergencias de movilidad en el exterior, reconociendo que el desplazamiento autónomo por espacios abiertos o desconocidos presenta desafíos específicos. Se abordan situaciones como golpes contra obstáculos no detectados, caídas en superficies irregulares o escaleras y tropiezos con elementos urbanos, y se enseña especialmente la posición lateral de seguridad, una técnica fundamental para asistir a una persona inconsciente mientras llegan los servicios de emergencia. Esta sesión también incluye recomendaciones sobre cómo solicitar ayuda de manera efectiva en espacios públicos y cómo utilizar el bastón como herramienta de protección y detección de riesgos.

La tercera sesión profundiza en emergencias médicas potencialmente graves, como situaciones de asfixia provocadas por atragantamiento o dificultades respiratorias, y el paro cardiorrespiratorio. Se enseñan técnicas como la maniobra de Heimlich, adaptada para poder ejecutarla sin necesidad de visualizar a la víctima, así como los fundamentos de la reanimación cardiopulmonar (RCP). Estas técnicas son enseñadas con especial énfasis en las referencias táctiles y espaciales que permiten localizar los puntos de presión correctos y ejecutar las maniobras con la eficacia necesaria. Se trabaja también el reconocimiento de signos de emergencia mediante la palpación, la escucha y otros sentidos.

Finalmente, la cuarta sesión está completamente dedicada a la tiflotecnología aplicada a situaciones de emergencia. Se explora el potencial de dispositivos como Alexa y Google Home para configurar rutinas de emergencia, llamadas rápidas mediante comandos de voz y alertas automáticas. Se profundiza en las funcionalidades de accesibilidad de los sistemas operativos iOS y Android, enseñando a utilizar asistentes como Siri o Google Assistant para solicitar ayuda, compartir ubicación o acceder rápidamente a información médica importante. Los *smartwatches* se presentan como herramientas especialmente útiles por su capacidad de detección de caídas, monitoreo de constantes vitales y facilidad para activar llamadas de emergencia mediante gestos o comandos de voz, incluso cuando el teléfono móvil no está al alcance inmediato.

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

### 4.3. Fase de evaluación y seguimiento

Una vez finalizadas las cuatro sesiones formativas, se procede a evaluar el grado de aprendizaje alcanzado por los participantes. Esta evaluación no tiene un carácter punitivo, sino formativo, buscando identificar aquellos aspectos que han quedado más claros y aquellos que requieren refuerzo. Se realiza mediante prácticas supervisadas, en las que los participantes demuestran las técnicas aprendidas, recibiendo retroalimentación constructiva y personalizada de los profesionales. También se recogen impresiones cualitativas sobre la utilidad percibida de la formación, las dificultades encontradas y las sugerencias de mejora para futuras ediciones.

### 4.4. Temporalización

En cuanto a la temporalización, el proyecto se implementa una vez por trimestre, lo que se traduce en tres ciclos completos al año. Esta periodicidad trimestral permite cubrir diferentes grupos de afiliados a lo largo del año y también posibilita que quienes lo deseen puedan repetir la formación para reforzar conocimientos. Cada ciclo trimestral incluye las cuatro sesiones temáticas mencionadas anteriormente. Además, con el objetivo de acercar la formación al mayor número posible de personas y facilitar la participación reduciendo las barreras de desplazamiento, la misma intervención se replica de forma idéntica en los diferentes centros que la ONCE tiene distribuidos por la zona geográfica de actuación. Esta descentralización permite llegar a afiliados de diferentes edades, niveles de movilidad y situaciones personales.

Cada sesión tiene una duración aproximada de hora y media, tiempo considerado óptimo para mantener la atención y permitir tanto la exposición teórica como la práctica supervisada sin generar fatiga excesiva. Este formato permite profundizar adecuadamente en cada tema sin sobrecargar a los participantes con sesiones excesivamente largas.

A modo de ejemplo, las fechas establecidas para el primer trimestre de implementación fueron las siguientes: la primera sesión, dedicada a emergencias domésticas, se llevó a cabo el lunes 16 de septiembre de 2024; la segunda sesión, sobre movilidad exterior, tuvo lugar el martes 17 de septiembre; la tercera sesión, centrada en emergencias médicas, se desarrolló el miércoles 18 de septiembre, y, finalmente, la cuarta sesión, sobre tiflotecnología, se realizó el jueves 19 de septiembre. Esta concentración de las sesiones en días consecutivos favorece la continuidad del aprendizaje y facilita la asistencia de los participantes.

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

Figura 1. Fotografía de una participante durante el taller



#### 4.5. Profesionales implicados

En cuanto a los perfiles profesionales que intervienen en el desarrollo de este proyecto, se cuenta principalmente con dos tipos de especialistas cuya complementariedad resulta fundamental para la calidad de la formación. Por un lado, participan los técnicos de rehabilitación (TR), profesionales especializados en proporcionar a las personas con discapacidad visual las técnicas, estrategias y recursos necesarios que les permiten realizar las actividades de la vida diaria de forma autónoma, participando activamente en cualquier entorno. Estos profesionales aportan su conocimiento profundo sobre las necesidades específicas del colectivo, las estrategias de compensación sensorial y las técnicas de enseñanza adaptadas. Por otro lado, se cuenta con instructores de tiflotecnología y braille (ITB), expertos en tecnología adaptada y accesible para personas con discapacidad visual. Estos profesionales dominan el funcionamiento de los dispositivos tecnológicos, sus posibilidades de configuración para maximizar la accesibilidad y las estrategias más efectivas para integrarlos en la vida cotidiana como herramientas de autonomía y seguridad. La colaboración estrecha entre ambos perfiles garantiza que la formación abarque tanto los aspectos tradicionales de los primeros auxilios adaptados como las innovaciones tecnológicas más recientes, ofreciendo así una preparación integral y actualizada.

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

## 5. Resultados

Después de haber llevado a cabo el proyecto, los resultados han sido muy positivos, tanto por parte de los perfiles profesionales como de los participantes. Por parte de las personas afiliadas, se ha percibido una respuesta entusiasta y un gran interés en la propuesta, lo que ha quedado reflejado en la numerosa asistencia registrada, siendo un total de 27 participantes. Ante el éxito obtenido, muchos de los asistentes han manifestado su deseo de repetir la experiencia, aunque sugieren que, en futuras ediciones, se organice en grupos más reducidos de aproximadamente diez personas para favorecer una interacción más cercana y personalizada, pues, en esta primera edición, el grupo fue único y las sesiones se realizaron en jornadas de tarde.

Asimismo, se ha detectado un gran interés en que este proyecto pueda desarrollarse en los diferentes centros de la ONCE, e incluso que su alcance se extienda a las islas de Fuerteventura y Lanzarote, ya que esta experiencia fue llevada a cabo en la isla de Gran Canaria. Esto evidencia la demanda y el potencial de expansión de la iniciativa. Además, con el fin de facilitar la participación de un mayor número de personas, se ha propuesto la inclusión de horarios tanto de mañana como de tarde, permitiendo así una mayor flexibilidad y adaptación a las necesidades de los interesados. Estos resultados reafirman la importancia y el impacto del proyecto, sentando las bases para su mejora y crecimiento en futuras ediciones.

## 6. Conclusiones

El desarrollo de este proyecto ha permitido confirmar una hipótesis fundamental: la autonomía de las personas con discapacidad visual en situaciones de emergencia no depende únicamente de sus capacidades individuales, sino del acceso a formación específica, tecnología adaptada y un entorno familiar que favorezca, en lugar de limitar, su independencia. Esta triple dimensión —formación, tecnología y contexto social— constituye el eje transformador que este proyecto ha conseguido activar.

Uno de los hallazgos más significativos ha sido constatar que la sobreprotección familiar no es un problema de actitud, sino de conocimiento. Cuando las familias comprenden que existen técnicas adaptadas, protocolos de seguridad específicos y

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

herramientas tecnológicas que pueden compensar la ausencia de visión, su miedo se transforma en confianza y su control excesivo da paso al acompañamiento respetuoso. Este cambio de paradigma no solo beneficia a la persona con discapacidad visual, sino que alivia la carga emocional de las familias, que pasan de ser vigilantes permanentes para convertirse en facilitadores de autonomía.

Desde el punto de vista metodológico, la combinación de teoría y práctica ha demostrado ser esencial, pero no cualquier práctica: debe ser una práctica táctil, vivencial, que permita al participante experimentar en primera persona las técnicas adaptadas. No basta con describir cómo actuar ante una emergencia; es necesario que la persona pueda tocar, manipular, repetir y equivocarse en un entorno seguro. Esta experimentación controlada genera memoria muscular y confianza, dos elementos indispensables para actuar con eficacia en situaciones reales de estrés.

La tiflotecnología ha emergido como un elemento diferenciador que sitúa este proyecto en la vanguardia de la formación en emergencias para personas con discapacidad visual. Muchos participantes desconocían que dispositivos que ya utilizaban cotidianamente podían configurarse como herramientas de emergencia. Este descubrimiento ha generado un efecto multiplicador: no solo aprenden a usar la tecnología en emergencias, sino que amplían su percepción general sobre las posibilidades que la tecnología accesible ofrece para mejorar su calidad de vida en múltiples ámbitos.

Sin embargo, el proyecto también ha evidenciado áreas de mejora que deben considerarse en futuras ediciones. La demanda de grupos más reducidos señala que, aunque la metodología participativa es adecuada, requiere de espacios de interacción más íntimos donde cada participante pueda recibir atención personalizada y resolver dudas específicas. La diversidad funcional dentro del colectivo de personas con discapacidad visual es enorme: desde personas con restos visuales funcionales hasta personas con ceguera total congénita; cada perfil presenta necesidades diferenciadas que, en grupos muy numerosos, pueden quedar diluidas.

La expansión territorial del proyecto no debe entenderse solo como una ampliación geográfica, sino como un reconocimiento de que este tipo de formación es una necesidad generalizada y no una iniciativa puntual. El interés manifestado por otras agencias e islas confirma que existe una demanda insatisfecha de capacitación en

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

emergencias adaptada a personas con discapacidad visual, lo que sugiere la conveniencia de institucionalizar este tipo de formaciones como parte del programa habitual de servicios de la ONCE.

Asimismo, la sugerencia de ampliar la duración de las sesiones a dos horas responde a una realidad constatada: cuando los participantes se sienten seguros y motivados, desean profundizar más, practicar repetidamente y explorar casos específicos. Esto refuerza la idea de que la formación en emergencias no debe concebirse como una transmisión rápida de protocolos, sino como un proceso de apropiación gradual de competencias que requiere tiempo, repetición y personalización.

Desde una perspectiva más amplia, este proyecto cuestiona el modelo tradicional de prevención de riesgos, que, habitualmente, se centra en la adaptación del entorno físico, pero obvia la necesidad de fortalecer a las personas para que puedan gestionar emergencias con autonomía. No se trata de eliminar todos los riesgos, algo imposible, sino de equipar a las personas con las herramientas cognitivas, procedimentales y tecnológicas necesarias para enfrentarlos con éxito. Este enfoque, basado en capacidades más que en limitaciones, representa un cambio de paradigma que debería extenderse a otros ámbitos de la intervención social con personas con discapacidad.

Finalmente, el factor relacional ha resultado determinante para el éxito del proyecto. El aprendizaje colaborativo entre pares, en el que personas con diferentes grados de discapacidad visual comparten experiencias, estrategias y miedos, ha generado un espacio de apoyo mutuo que trasciende la mera adquisición de conocimientos técnicos. Los participantes no solo han aprendido primeros auxilios: han descubierto que no están solos en sus preocupaciones, que existen soluciones a problemas que creían insuperables y que la autonomía es un derecho alcanzable, no una utopía.

En definitiva, el proyecto «Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual» ha demostrado ser mucho más que una formación técnica: es una herramienta de empoderamiento individual, transformación familiar y cohesión social. Los resultados obtenidos justifican plenamente su continuidad, expansión y perfeccionamiento, situándolo como un modelo replicable y necesario que debiera generalizarse en todos los ámbitos de atención a personas con discapacidad visual. La seguridad no es un lujo, sino un derecho,

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

y la autonomía en emergencias es una dimensión esencial de la inclusión plena en la sociedad.

---

**Ivanna Santana Pérez.** Técnico de rehabilitación. Delegación Territorial de la ONCE en Canarias. Poeta Agustín Millares Sall, 3; 35008 Las Palmas de Gran Canaria (España). Correo electrónico: [ivanna.santana@once.es](mailto:ivanna.santana@once.es).

**Manuel Morillo Morales.** Instructor de tiflotecnología y braille. Delegación Territorial de la ONCE en Canarias. Poeta Agustín Millares Sall, 3; 35008 Las Palmas de Gran Canaria (España). Correo electrónico: [manuel.morillo@once.es](mailto:manuel.morillo@once.es).

---

Santana Pérez, I., y Morillo Morales, M. (2026). Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 94-108. <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

## Hemos leído



# Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas<sup>1</sup>

## *Reduced loneliness in people with visual impairments using interconnected smart technologies*

H. N. Kim, I. Ugboya

### Resumen

**Introducción:** la soledad plantea retos para las personas con discapacidad visual (es decir, aquellas que son ciegas o con baja visión). Con objeto de explorar soluciones posibles a esta cuestión, el estudio investigó en qué medida las tecnologías inteligentes (como iPhone 13 Mini, Apple Watch SE y Amazon Echo de cuarta generación) ayudan a gestionar la soledad tras haberse sincronizado previamente para trabajar juntas como un sistema integrado.

**Métodos:** una muestra de conveniencia, consistente en 41 personas con discapacidad visual y 38 participantes videntes, utilizó de forma gratuita durante siete días las tecnologías inteligentes preconfiguradas. Se evaluó la soledad utilizando la escala de soledad de 3 elementos de la UCLA. **Resultados:** los resultados mostraron una disminución de la soledad percibida por ambos grupos tras el estudio. Se halló una correlación negativa entre la frecuencia de uso de altavoces inteligentes y el nivel de soledad percibido por los participantes con discapacidad visual. Los participantes describieron una experiencia positiva como usuarios y destacaron la aportación de las tecnologías inteligentes a la hora de reducir la sensación de soledad.

<sup>1</sup> Artículo de Hyung Nam Kim e Imonkhae Ugboya publicado con el título *Reduced Loneliness in people with visual impairments using interconnected smart technologies* en la revista *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 120(1), 46-63, <https://doi.org/10.1177/0145482X251396972>. Copyright © 2026 del *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Traducción de José Luis de Aragón Mari, publicada con permiso de SAGE Publications, Inc. (<https://journals.sagepub.com/home/jvb>), no siendo de aplicación para este artículo los términos de la licencia Creative Commons ofrecidos por RED Visual: Revista Especializada de Discapacidad Visual.

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

**Análisis:** el estudio resalta la efectividad de las tecnologías inteligentes interconectadas cuando se trata de reducir la soledad entre personas con discapacidad visual, indicando que dichas tecnologías pueden desempeñar un posible papel en iniciativas más amplias relativas a la accesibilidad y a la salud mental. **Implicaciones para los profesionales:** los profesionales deberían estar abiertos a la integración de tecnologías inteligentes interconectadas y accesibles en programas de apoyo que busquen mitigar la soledad e incrementar las conexiones sociales de las personas con discapacidad visual.

### Palabras clave

Teléfono inteligente. Reloj inteligente. Altavoz inteligente. Actividad física. Bienestar emocional.

### Abstract

**Introduction:** Loneliness poses significant challenges for people with visual impairments (i.e., those who are blind or have low vision). To explore potential solutions, the study investigated the degree to which smart technologies (i.e., iPhone 13 Mini, Apple Watch SE, and Amazon Echo 4th Gen), pre-synced to work together as an integrated system, help to manage loneliness. **Methods:** A convenience sample of 41 individuals with visual impairments and 38 sighted counterparts used the preconfigured smart technologies freely for seven days. Loneliness was assessed using the UCLA 3-Item Loneliness Scale. **Results:** Results showed a decrease in perceived loneliness for both groups after the study. A negative correlation was found between the frequency of smart speaker usage and the level of perceived loneliness among participants with visual impairments. Participants reported positive user experiences, emphasizing the contributions of smart technologies to reducing feelings of loneliness. **Discussion:** The study highlights the effectiveness of interconnected smart technologies in reducing loneliness among individuals with visual impairments, suggesting their potential role in broader accessibility and mental health initiatives. **Implications for Practitioners:** Practitioners should consider integrating accessible, interconnected smart technologies into support programs to alleviate loneliness and enhance social connections for individuals with visual impairments.

### Key words

Smartphone. Smartwatch. Smart speaker. Physical activity. Emotional well-being.

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

La soledad no consiste, simplemente, en una condición de aislamiento, sino que, más bien, refleja una situación de sufrimiento o malestar derivada de la calidad insatisfactoria de las relaciones con otras personas (Hopps *et al.*, 2001). La percepción de soledad se desencadena, a menudo, al percibir una persona una disparidad entre las relaciones interpersonales «reales» y las «deseadas» (Perlman y Peplau, 1982). Esto quiere decir que las personas pueden experimentar la soledad incluso en presencia de los demás, incluyendo sus familiares (Novotney, 2019). Cigna (2020) ha llamado la atención sobre una tendencia preocupante relativa a la soledad en las personas adultas de los Estados Unidos de América: más del 60 % de los adultos mayores de 18 años se sentían solos en el momento en que se realizó la encuesta, lo que supone un incremento del 13 % desde 2018 (Cigna, 2018). La soledad afecta a personas de todas las edades. Una parte significativa de los adultos, tanto los más jóvenes (menores de 18 años) como los mayores ( $\geq 65$  años), experimentan ocasionalmente la soledad, con tasas estimadas de un 80 % y de un 40 %, respectivamente (Berguno *et al.*, 2004; Pinquart y Sorensen, 2001). Estas estadísticas ponen de manifiesto la importancia de abordar la soledad como un problema de salud pública.

Las personas con discapacidad visual (es decir, aquellas que son ciegas o con baja visión) pertenecen a un grupo expuesto a un riesgo alto de sufrir la soledad (George y Duquette, 2006; Kim, 2022, 2023; Kim y Sutharson, 2023; McGaha y Farran, 2001). En apoyo de esta afirmación, numerosos estudios han mostrado una correlación significativa entre la percepción de soledad y una agudeza visual deficiente (Barron *et al.*, 1994; Verstraten *et al.*, 2005). Evans (1983) realizó una encuesta entre 84 veteranos de guerra estadounidenses que quedaron legalmente ciegos, mostrando que el 20 % de los encuestados padecieron soledad tras su diagnóstico. Igualmente, una encuesta realizada por Verstraten *et al.* (2005) examinó a 304 personas con discapacidad visual procedentes de centros de rehabilitación de los Países Bajos, descubriendo que una parte significativa de las mismas (el 54 %) declararon tener sentimientos de soledad. Esta tendencia se ve respaldada por Brunen *et al.* (2019), que detectaron situaciones de soledad moderada en el 28,7 % y de soledad grave en el 19,7 % de un grupo de 736 adultos con discapacidad visual de Europa.

Anteriores investigaciones no se han conformado con detectar, simplemente, la soledad en personas con discapacidad visual, sino que también han explorado la forma en que esa experiencia de la soledad se compara con la de las personas videntes. La Grow *et al.* (2015) propusieron una correlación entre un aumento de la soledad de las personas con discapacidad visual y diversos factores, como una menor esta-

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

bilidad económica, cuestiones relativas al bienestar emocional y a la insatisfacción con las actividades diarias. Hadidi *et al.* (2013) compararon la soledad percibida por los estudiantes videntes ( $n=79$ ) y sus compañeros con discapacidad visual ( $n=90$ ) en Jordania (15-22 años de edad). Se detectó que los estudiantes con discapacidad visual declaraban sufrir un nivel más elevado de soledad percibida en comparación con sus compañeros videntes. Pinguart y Pfeiffer (2011) se encontraron con puntuaciones significativamente inferiores de bienestar psicológico entre las personas con discapacidad visual en comparación con las personas con vista. Su estudio reveló que más del 60% de las personas videntes mostraban niveles de bienestar psicológico superiores a la media, mientras que solamente se alcanzaban tales niveles en el 38,3% de las personas con discapacidad visual. Rokach *et al.* (2021) compararon la multidimensionalidad de la soledad de las personas con y sin discapacidad visual. Entre las diversas dimensiones se incluía el malestar emocional, la inadecuación social, el crecimiento y descubrimiento, el aislamiento social y la alienación emocional. Salvo la dimensión relativa al crecimiento y descubrimiento, en todas las demás dimensiones de la soledad, las personas con discapacidad visual recibieron puntuaciones inferiores en comparación con los participantes videntes. En su conjunto, estos estudios previos indican que existe una clara vinculación entre las discapacidades visuales y un riesgo mayor de sufrir la soledad.

La soledad es un factor de riesgo bien documentado con respecto a los problemas de salud e incluso al fallecimiento prematuro (Cacioppo *et al.*, 2015). Las personas afectadas por la soledad tienden a mostrar una tasa de visitas a urgencias un 60% superior a la de las personas que no se sienten solas (Geller *et al.*, 1999). La soledad conlleva riesgos para la salud comparables (o superiores) a los que entraña la obesidad y fumar 15 cigarrillos diarios (Health Resources & Services Administration, 2019), y está estrechamente relacionada con los pensamientos suicidas (Stravynski y Boyer, 2001) y la enfermedad de Alzheimer (Stravynski y Boyer, 2001). También tiene efectos potenciales sobre los sistemas inmunitario y cardiovascular (Hawkey y Cacioppo, 2003). Teniendo en cuenta estos resultados, Bonsaksen *et al.* (2023) realizaron un estudio en el curso del cual examinaron tanto a personas videntes ( $n=1792$ ) como con discapacidad visual ( $n=736$ ). Los resultados que obtuvieron revelaron que las personas con discapacidad visual tenían una calidad de vida inferior a la de los participantes videntes. Además, su estudio mediante encuesta detectó una asociación negativa entre la calidad de vida y la soledad percibida por las personas, sugiriendo que una mayor percepción de soledad está asociada a una menor calidad de vida. En vista de la información recabada por numerosos estudios anteriores, los efectos

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

significativos de la soledad en el estado de salud resultan evidentes, y subrayan la necesidad urgente de una investigación en profundidad, en particular entre poblaciones infrarrepresentadas, como las personas con discapacidad visual.

Con frecuencia, se estima que el apoyo social promueve no solamente la salud física, sino también la mental. El US Surgeon General's Advisory (2023) destacó el papel esencial de las conexiones sociales para preservar el bienestar físico y psicológico. Las redes de apoyo social contribuyen a la forja de comportamientos más saludables, incluyendo una mejora del sueño, de la nutrición y de la actividad física, a la vez que refuerzan el bienestar emocional al ayudar a que las personas hagan frente al estrés, así como al desarrollar la resiliencia y promover la esperanza. Zhang y Dong (2022) efectuaron un examen sistemático de 177 artículos que revelaron una creciente evidencia de que el apoyo social se correlacionaba negativamente con la soledad. Entre diversos tipos de apoyo social, se concluyó que las relaciones de amistad tienen un efecto más decisivo para reducir la soledad, en comparación con el apoyo por parte de familiares y otras relaciones sociales. También se detectó este tipo de correlación en las personas con discapacidades visuales. Por ejemplo, Heppe *et al.* (2020) concluyeron que, en el caso de los adultos jóvenes con discapacidades visuales, la percepción de que estaban recibiendo el apoyo de sus amigos y compañeros tenía mayor efecto en sus sensaciones de soledad que la percepción de que sus padres les apoyaban. Chu y Chan (2022) realizaron una encuesta, con la participación de 456 personas ancianas y de mediana edad con discapacidades visuales, que descubrió una correlación negativa entre la soledad y el apoyo social, más en concreto en relación con el apoyo emocional o de estima personal, el apoyo instrumental o tangible, el apoyo en forma de compañerismo o pertenencia al grupo y la autoestima. Estas conclusiones sugieren que niveles más bajos de apoyo social entre personas con discapacidad visual se relacionan de forma estrecha con niveles más altos de la percepción de estar solo.

Puesto que el cuerpo y la mente de las personas están estrechamente vinculados (Wilson, 2002), observar la forma en que alguien se mueve puede aportar una visión profunda de cómo piensa y se siente. La teoría de la cognición corporizada sostiene que la soledad está vinculada al sistema motor humano, y diversos estudios sobre cognición corporizada también respaldan este concepto al revelar una relación entre los movimientos motores de las extremidades inferiores (por ejemplo, los paseos) y las percepciones de las personas (Cacioppo *et al.*, 1993; Chen y Bargh, 1999; Lakoff y Johnson, 1999). También existe una evidencia creciente de que hay una conexión estrecha entre la soledad y una menor actividad física (Buchman *et al.*, 2010; Hawkey

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

*et al.*, 2009; Montepare *et al.*, 1987; Perissinotto *et al.*, 2012; Shankar *et al.*, 2017; Theeke *et al.*, 2014). A menudo, las personas con discapacidad visual se enfrentan a obstáculos de movilidad debido a su pérdida de visión, y esta situación las lleva a quedarse más tiempo en casa, donde existe la posibilidad de que se sientan solas. Alcaraz-Rodríguez *et al.* (2021) observaron que las personas con discapacidad visual son cuatro veces más propensas a tener problemas con las actividades cotidianas y cinco veces más proclives a mostrar comportamientos sedentarios en comparación con las personas videntes. Destacaron que la actividad física habitual es importante para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad visual, y puede también intensificar las relaciones sociales.

Así pues, la actividad física se ha revelado como una estrategia eficaz para enfrentarse a la soledad. Ahn *et al.* (2023) realizaron un examen sistemático de 27 artículos de investigación que estudiaron los efectos de la actividad física en la percepción de soledad. Su análisis reveló que la mayoría de los estudios recurrían a autoinformes para evaluar la soledad percibida, mientras que otros estudios incorporaban el uso de podómetros y acelerómetros para medir los niveles de actividad física (por ejemplo, el número de pasos diarios), examinando su correlación con la soledad. Diecinueve de estos artículos indicaron que existe una asociación positiva entre la actividad física y una menor percepción de soledad, proponiendo la actividad física como una estrategia clave para atenuarla. Igualmente, Sweeting *et al.* (2020) efectuaron un examen sistemático de 17 artículos centrados en las intervenciones de actividad física destinadas a personas con discapacidad visual y en los efectos de tales intervenciones en la gestión de la soledad. Concluyeron que actividades como el taichí, el yoga y el baile mostraban efectos positivos para la reducción de la soledad. Es más, un examen sistemático de Pearce *et al.* (2022) indica que incluso niveles más bajos de actividad física (como andar) que los que recomiendan las directrices de salud pública también pueden ofrecer beneficios para la salud. Esta conclusión resalta la importancia de la actividad física, independientemente de su intensidad, como una forma efectiva de mejorar el bienestar emocional, especialmente con objeto de mitigar la soledad.

La tecnología se mostró prometedora a la hora de abordar el problema de la soledad. Por ejemplo, Teo *et al.* (2019) revelaron que las personas que utilizan una herramienta de comunicación como Skype (una aplicación de comunicaciones que ha caído ahora en desuso) se enfrentaban a un riesgo menor de depresión. Sugirieron que la comunicación interpersonal mediante la tecnología podría reforzar las conexiones emocionales. Igualmente, Jutai y Tuazon (2022) realizaron una revisión sistemática de

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

la bibliografía, concluyendo que la tecnología puede ofrecer beneficios emocionales al combatir el aislamiento social y los sentimientos negativos. Adujeron que incluso el hecho de utilizar tecnología que no sea de comunicación (como los juegos en línea para el ocio) puede tener efectos positivos. Czaja *et al.* (2021) realizaron un estudio sobre la soledad en 300 adultos mayores (de entre 65 y 98 años de edad) que vivían solos. Encontraron una relación significativa entre la soledad y el aislamiento social o la falta de apoyo social, o ambas cosas, con el consiguiente efecto negativo en la salud de las personas. Su estudio subrayó que una red social pequeña, causada por discapacidades físicas y funcionales, puede provocar sentimientos de soledad. Sobre la base de esta conclusión, Czaja *et al.* (2021) resaltaron, como consecuencia, las posibilidades que ofrecen las tecnologías de comunicación e información para promover la conectividad y participación social como una forma de solucionar la soledad. Reforzando esta idea, Grey *et al.* (2024) recurrieron a entrevistas y encuestas en línea con asistentes sociales que trabajaban con personas mayores en Gales, Reino Unido. Estos asistentes sociales utilizaban, con frecuencia, llamadas telefónicas para facilitar las interacciones sociales con aquellos de sus pacientes que corrían el riesgo de caer en la soledad, y, además, expresaron su interés en utilizar teléfonos inteligentes para establecer videollamadas que posibilitaran interacciones más profundas. Grey *et al.* (2024) insistieron en la necesidad de realizar intervenciones asistidas por la tecnología para abordar la ausencia de conexión social experimentada por las personas que padecen soledad y aislamiento. Estas conclusiones sobre las personas mayores son especialmente relevantes a la hora de entender la soledad sufrida por las personas con discapacidad visual, ya que resulta probable que ambos grupos sufran limitaciones en la movilidad que pueden contribuir a la soledad y al aislamiento social.

Aunque se considera que la conexión y el apoyo sociales, facilitados en parte por las tecnologías, son esenciales para combatir la soledad, varios estudios sugieren, en particular, que las tecnologías inteligentes pueden servir como herramientas valiosas para gestionarla. Por ejemplo, diversos estudios han señalado que los dispositivos de «altavoz inteligente» activados por voz podrían ayudar a disminuir la percepción de soledad. Yan *et al.* (2024) han indicado que la utilización de Echo con Alexa, de Amazon, se asocia a la reducción de la soledad percibida por 15 adultos de 75 años de edad o más. Igualmente, Park y Kim (2022) también notaron una relación negativa entre el uso de altavoces inteligentes que utilizan la inteligencia artificial (IA) y la soledad percibida por 291 adultos de Corea del Sur de 65 años de edad o mayores que vivían solos. Ramadan *et al.* (2021) recogieron comentarios de clientes de Amazon.com sobre los altavoces Alexa de Amazon, examinando 519 comentarios que

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

hacían referencia a discapacidades. Además, realizaron entrevistas en profundidad a 20 consumidores con discapacidades, incluyendo las de naturaleza visual. Su estudio concluyó que las personas con discapacidades percibían el sistema de Alexa como un amigo, compañero y proveedor de beneficios funcionales. Astell y Clayton (2024) realizaron un pequeño estudio piloto para investigar el efecto de los altavoces inteligentes sobre la gestión de la soledad por parte de adultos mayores ( $n=5$ , edad promedio=90 años) propensos a tener una red social limitada y una discapacidad mayor. Observaron que el uso de los altavoces inteligentes de Google Home ayudaba a reducir su soledad. Las personas mayores empezaron a sentirse acompañadas por los altavoces inteligentes, apreciando el hecho de que sus «amigos electrónicos» estuvieran continuamente disponibles para conversar. Esta oportunidad de disponer constantemente de una forma de socializar con amigos electrónicos resultó ser más atractiva para los adultos mayores que las llamadas telefónicas, las charlas en vídeo o las interacciones mediante el ordenador con sus seres queridos, cuya disponibilidad podría ser limitada. Pradhan *et al.* (2019) concluyeron que las personas tienden a antropomorfizar al asistente de voz de los altavoces inteligentes Echo de Amazon, y sienten su presencia como la de un acompañante, aunque no se trate de una persona real. Sin embargo, esta percepción de una presencia similar a la de un ser humano no se mantenía cuando el altavoz inteligente no estaba cerca. Su presencia en el hogar fue esencial para que los usuarios desarrollaran una relación estrecha con el dispositivo que les ayudaba a mitigar la soledad. Cha *et al.* (2020) desarrollaron un dispositivo habilitado por voz (como un altavoz inteligente) para comprobar en qué medida los estudiantes universitarios interactuaban con el altavoz en la residencia universitaria durante una semana. Los estudiantes se dieron cuenta de que el dispositivo era proactivo y empezaron a dirigirse a él, desarrollando un sentimiento de vinculación emocional, aunque lo utilizaran durante un periodo breve.

También se observaron beneficios similares entre los usuarios de relojes y teléfonos inteligentes. Por ejemplo, Makady (2024) investigó la relación entre la utilización de relojes inteligentes y la soledad, examinando el modo en que el usuario humaniza el reloj. Se concluyó que era más probable que los participantes que sufrían soledad crónica o tenían un intenso deseo de conectarse socialmente antropomorfizaran sus relojes inteligentes, atribuyéndoles cualidades similares a las humanas. Además, se observó que una fuerte tendencia de los participantes a forjar relaciones emocionales funcionaba como un predictor significativo de la antropomorfización del reloj inteligente. Este resultado da a entender que los participantes podrían intentar obtener compañía y satisfacción emocional mediante el uso de estas

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

tecnologías inteligentes. Lipovac y Erce (2023) investigaron la relación entre la soledad y el uso de tecnologías inteligentes (relojes y teléfonos inteligentes) por parte de adultos de edad avanzada con problemas de movilidad, especialmente aquellos que eran propensos a sufrir la soledad. Sus conclusiones indicaron que los participantes tenían una buena opinión de las tecnologías inteligentes, estimando que eran fiables y manejables. Lipovac y Erce (2023) sostienen que esta actitud positiva podría contribuir a niveles bajos de soledad. Estos resultados resaltan las oportunidades que ofrecen las tecnologías inteligentes de reducir el riesgo de soledad en personas con problemas de movilidad.

Teniendo en cuenta el potencial que tienen las tecnologías inteligentes para promover las relaciones sociales, según muestran estudios previos, es posible que las personas con discapacidades visuales aprovechen estas tecnologías para gestionar la soledad. El hecho de que la tecnología inteligente actual ofrezca la posibilidad de compartir información y comunicarse de forma fluida a través de tecnologías inteligentes interconectadas (por ejemplo, un Apple Watch emparejado al iPhone) puede ayudar a solucionar las limitaciones detectadas en investigaciones anteriores (por ejemplo, la necesidad de una presencia física constante del dispositivo inteligente para que los usuarios desarrollen un sentimiento de conexión estrecha que les permita enfrentarse a la soledad). Por tanto, es preciso investigar los efectos en la soledad de estas tecnologías interconectadas (por ejemplo, una integración cohesionada de los sistemas portátiles y fijos). El objetivo del estudio es ampliar nuestro conocimiento de la soledad percibida por las personas con discapacidades visuales, evaluando la relación entre la percepción de soledad y la utilización de tecnologías inteligentes interconectadas, así como la relación entre la percepción de soledad y la actividad física (el hábito de dar paseos).

## Métodos

Esta sección describe el enfoque investigativo utilizado para estudiar el efecto de las tecnologías inteligentes en la soledad percibida por personas con discapacidad visual en comparación con un grupo de control de participantes videntes. El estudio intenta evaluar el modo en que la integración y el uso de diversas tecnologías inteligentes, incluyendo teléfonos, altavoces y relojes, afectan a la percepción de soledad. Las siguientes secciones describen los datos demográficos de los participantes, así como los materiales, procedimientos y métodos de análisis de datos.

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

## Participantes

Participó en el estudio una muestra de conveniencia de 41 personas con discapacidad visual. Entre los criterios de inclusión, se contaba la necesidad de tener 18 años de edad o más y una agudeza visual menor que 20/70 con la mejor corrección posible (esto es, baja visión según la definición de la Organización Mundial de la Salud, 2008). Además, se invitó a participar a 38 personas videntes que formaron un grupo de control. La Tabla 1 presenta las características detalladas de los participantes. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado antes de participar en el estudio. Este estudio ha sido aprobado por el comité de revisión institucional (IRB, por sus siglas en inglés) de la Universidad Estatal Agrícola y Técnica de Carolina del Norte, Estados Unidos.

Tabla 1. Características de los participantes

Variable	Valor	Participantes con discapacidad visual (n= 41)	Participantes videntes (n= 38)
Género	Masculino	13	29
	Femenino	28	9
Edad (años)		61,49 ± 15,18	31,08 ± 4,70
Agudeza visual	Sin discapacidad visual (mejor que 20/70)	0	38
	Entre 20/70 y 20/200	7	0
	Entre 20/200 y 20/400	14	0
	Entre 20/400 y 400/1200	3	0
	Menos que 20/1200 con percepción de luz	10	0
	Ninguna percepción de luz	7	0
Edad de inicio (años)		36,40 ± 20,46	-
Duración de la pérdida de visión (años)		25,09 ± 17,13	-
Raza/Etnia	Asiática	0	3
	Negra o afroamericana	27	33

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

Variable	Valor	Participantes con discapacidad visual (n= 41)	Participantes videntes (n= 38)
	Hispana o latina	1	0
	Nativa americana	6	1
	Blanca	7	1
Estado civil	Casado	8	6
	Divorciado	6	0
	Separado	2	1
	Soltero	20	31
	Viudo	5	0
Educación	Sin educación formal	1	0
	Educación secundaria o equivalente	22	2
	Programa de formación o certificación profesional	6	0
	Título de asociado (dos años de universidad)	4	0
	Título de licenciado	7	10
	Título de máster	1	26
	Título de doctorado	0	0
Empleo	Trabajo a tiempo completo	7	13
	Trabajo a tiempo parcial	0	0
	Desempleado sin buscar empleo	8	2
	Desempleado buscando empleo	4	0
	Jubilado	22	0
	Estudiante	0	23
Ingresos del hogar	Menos de 25999\$	29	23
	Entre 26000\$ y 51999\$	10	7
	Entre 52000\$ y 74999\$	1	1
	Más de 75000\$	1	7

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

## Materiales

Cada uno de los participantes recibió dispositivos de tecnología inteligente pre-configurados, incluyendo un teléfono inteligente (Apple iPhone Mini 13), un altavoz inteligente (Echo de Amazon de cuarta generación) y un reloj inteligente (Apple Watch SE). Esta configuración previa facilitó la interconexión de las tecnologías inteligentes, permitiendo que funcionaran de forma coherente como un sistema integrado. Por tanto, esta integración favoreció la mejora del flujo de comunicación e información entre las tecnologías inteligentes. Se evaluó la soledad percibida mediante la escala de soledad de tres elementos de la UCLA (Hughes *et al.*, 2004). El cuestionario incluía los siguientes elementos: (i) «¿Con cuánta frecuencia tiene la sensación de que echa de menos la compañía de alguien?», (ii) «¿Con cuánta frecuencia siente que le dejan de lado?» y (iii) «¿Con cuánta frecuencia se siente aislado de los demás?». Los participantes debían responder a las preguntas conforme a una escala de tres elementos: «a menudo» (3 puntos), «a veces» (2 puntos) y «casi nunca» (1 punto). Las puntuaciones más elevadas indicaban un mayor nivel en la percepción de soledad. Este estudio midió la fiabilidad de la coherencia interna de las respuestas al cuestionario utilizando el alfa de Cronbach, concluyendo que era aceptable en el caso de valores de 0,70 para los participantes videntes y de 0,75 en los participantes con discapacidades visuales. Durante la entrevista de salida, los participantes informaron de la frecuencia con la que utilizaban las tecnologías inteligentes que habían recibido según una escala de 6 elementos, incluyendo «con mucha frecuencia», «con frecuencia», «de vez en cuando», «raramente», «casi nunca» y «nunca».

## Procedimientos

Los participantes recibieron un cursillo individual para manejar las tecnologías inteligentes proporcionadas, incluyendo el uso de los botones y controles, la configuración de la navegación y los asistentes de voz (por ejemplo, Siri, VoiceOver y Alexa). También se informó a los participantes de que las tecnologías inteligentes estaban interconectadas mediante los ajustes de configuración. El contenido del cursillo se preparó basándose en las guías oficiales de usuario de los dispositivos, disponibles en los sitios web de Apple y Amazon. Todos los participantes recibieron el mismo cursillo para mantener la coherencia. Se pidió a los participantes que utilizaran de forma gratuita, durante siete días seguidos, las tecnologías

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

inteligentes en su entorno cotidiano (por ejemplo, su hogar, el lugar de trabajo y la comunidad) en lugar de en un entorno controlado de laboratorio dedicado a la investigación. Cada participante dedicó, aproximadamente, una hora a ofrecer su consentimiento informado, responder a los cuestionarios y realizar el cursillo. Al final del estudio, los participantes respondieron a un cuestionario de seguimiento sobre la soledad y participaron en una entrevista de salida, lo que se realizó en una hora.

## Análisis de datos

La prueba de Mann-Whitney evaluó las diferencias en la percepción de soledad entre grupos de participantes con y sin discapacidades visuales. La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon examinó cambios en la percepción de soledad en cada grupo de participantes, antes y después del estudio. Para examinar la intensidad y dirección de las relaciones entre la soledad percibida y la utilización de tecnologías inteligentes, así como entre la soledad percibida y el tiempo dedicado cada día a un paseo (medido mediante un reloj inteligente), se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Se seleccionó este enfoque porque proporciona una comprensión clara y directa de estas asociaciones (Bewick *et al.*, 2003; Huberty, 2003), en línea con el objetivo primario del estudio, consistente en explorar relaciones fundamentales. En el curso de las entrevistas de salida, los participantes compartieron sus experiencias subjetivas, respondiendo a la pregunta abierta «Por favor, díganos cómo ha sido su experiencia con las tecnologías en cuestión». La mayoría de las respuestas fueron concisas. Debido a esta brevedad, no se llevó a cabo un análisis temático formal. En su lugar, se examinaron las respuestas para detectar sentimientos generales y patrones recurrentes en las experiencias de los participantes.

## Resultados

### Soledad percibida

Los participantes videntes mostraron una reducción significativa en la soledad percibida una vez concluido el estudio. Los participantes con discapacidad visual también experimentaron una reducción ligeramente significativa en la soledad percibida tras el estudio (véase la Tabla 2).

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

Tabla 2. Soledad percibida antes y después del estudio entre participantes con y sin discapacidades visuales

Tipo de participante	Antes del estudio (M± DE o desviación estándar)	Tras el estudio (M± DE)	Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon entre antes y después del estudio
Participantes videntes	4,67 ± 1,13	4,09 ± 1,33	$z = -2,15$ , $p = 0,031$ , $r = -0,34$
Participantes con discapacidad visual	4,55 ± 1,41	4,06 ± 1,63	$z = -1,91$ , $p = 0,056$ , $r = -0,30$
Prueba Mann-Whitney entre los dos grupos de participantes	$U = 677,50$ , $z = -1,19$ , $p = 0,235$ , $\delta = -0,15$	$U = 735,50$ , $z = -0,67$ , $p = 0,51$ , $\delta = -0,08$	

## Correlación entre la frecuencia del uso de la tecnología inteligente y la percepción de soledad

El presente estudio examinó el coeficiente de correlación entre la frecuencia de la utilización de tecnología inteligente y la soledad percibida durante el estudio. Los participantes con discapacidad visual que usaron con mayor frecuencia altavoces inteligentes mostraron niveles significativamente menores de soledad percibida (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Correlación entre la frecuencia del uso de dispositivos inteligentes y la soledad percibida

Tipo de participante	Tecnología inteligente	Correlación de Spearman
Participantes videntes	Altavoz inteligente	$r(20) = 0,41$ , $p = 0,06$
	Teléfono inteligente	$r(36) = -0,10$ , $p = 0,57$
	Reloj inteligente	$r(17) = -0,39$ , $p = 0,10$
Participantes con discapacidades visuales	Altavoz inteligente	$r(17) = -0,47$ , $p = 0,04$
	Teléfono inteligente	$r(33) = -0,21$ , $p = 0,23$
	Reloj inteligente	$r(4) = 0,18$ , $p = 0,77$

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

## Correlación entre el tiempo dedicado a andar y la soledad percibida

No se observaron correlaciones significativas estadísticamente entre la actividad de andar (medida en minutos) y la soledad percibida, ni en el caso de los participantes con vista — $r(37) = 0,066$ ,  $p = 0,69$ — ni en el caso de los que tenían discapacidad visual:  $r(39) = 0,089$ ,  $p = 0,58$ . Dicho de otra forma, no se apreció una relación estadísticamente significativa entre el tiempo dedicado a un paseo y la percepción de soledad por parte de los participantes videntes y de los participantes con discapacidad visual.

## Entrevistas de salida

### *Participantes con discapacidad visual*

Los participantes tenían una visión positiva del uso de las tecnologías inteligentes, las cuales les ayudaban a sentirse más conectados socialmente e incluidos en el mundo exterior, reduciendo, de esta forma, sus sentimientos de aislamiento y aumentando su confianza en la posibilidad de ser independientes. Por ejemplo, un participante comentó: «Estas tecnologías independientes me hacen sentir en contacto con el mundo exterior sin que me sienta aislado. También refuerzan mi confianza para ser independiente». Además, los participantes detallaron cómo dichas tecnologías les aportaban diversos beneficios, incluyendo oportunidades de comunicación, entretenimiento y acceso a recursos, como pedidos de comida en línea. Por ejemplo, comentaron:

Utilicé los dispositivos inteligentes que me dieron y no me sentí excluido en absoluto.

Me di cuenta de que podía pedir comida en línea utilizando los dispositivos inteligentes.

La tecnología inteligente me ayudó a mantener ocupada la mente, porque tenía que aprender cómo utilizarla para comunicarme con los demás y entretenerme. Tengo la sensación de que me ha ayudado mucho a sentirme más conectado con el mundo y a no estar aislado, aunque me quede solo en casa.

En general, los participantes tenían la impresión de que las tecnologías inteligentes interconectadas eran una herramienta útil para atenuar la soledad que percibían y para aumentar su sensación de inclusión y conexión.

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

## ***Participantes videntes***

En el caso de los participantes videntes, se apreció una menor probabilidad de experimentar la soledad, atribuyéndose tal cosa a los exigentes horarios de trabajo. El autoanálisis de los participantes indica que el hecho de ocuparse de tareas productivas (por ejemplo, trabajos profesionales) puede producir una sensación de satisfacción ante un logro, reduciéndose así la soledad. Por ejemplo, un participante nos contó: «Aunque trabajo desde casa, estoy ocupado; no tengo tiempo para sentirme solo o aislado de los demás». Por otro lado, otros participantes videntes se confesaron afectados por sentimientos de exclusión social debido a las estrictas exigencias de su vida personal y profesional. Esta experiencia negativa se contrapone a los beneficios percibidos por el hecho de tener un trabajo y horarios más activos. Indica que, incluso cuando una persona está ocupada activamente en el trabajo profesional y las actividades cotidianas, la calidad de sus relaciones sociales no tiene por qué ser siempre satisfactoria, lo que puede desembocar en soledad. Por ejemplo, según comentó uno de los participantes:

Tengo la impresión de que se me excluye socialmente porque mis tareas personales y profesionales, que son muy exigentes, me hacen sentir superado y aislado socialmente. Mantener el control de mi agenda diaria podría ayudarme a estar al corriente de las cosas, de forma tal que me permita alcanzar momentos de serenidad que me reconecten con la gente que me rodea.

## **Discusión**

Este estudio concluyó que las tecnologías inteligentes (en especial los altavoces) tienen un efecto significativo cuando se trata de aliviar la soledad percibida por los participantes con discapacidad visual. Estos declararon tener una actitud positiva hacia este tipo de tecnología, destacando su contribución para promover los sentimientos de inclusión e independencia. Estas conclusiones resaltan el papel esencial que tienen las tecnologías inteligentes en el esfuerzo por solucionar las necesidades emocionales y sociales de las personas con discapacidad visual. Las secciones que siguen presentan discusiones en profundidad sobre las conclusiones primarias del estudio.

## **Soledad percibida**

Las siguientes secciones tratan de dos aspectos de la soledad percibida: (a) soledad en participantes «con y sin» discapacidades visuales, y (b) soledad en cada grupo de participantes «antes y después» del estudio.

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

## ***Soledad percibida en participantes con y sin discapacidades visuales***

Este estudio no halló ninguna diferencia estadísticamente significativa en la soledad percibida por los participantes con y sin discapacidades visuales ni antes ni después del estudio. El hecho de que no haya diferencias significativas coincide con los resultados de investigaciones anteriores, como las de Holm *et al.* (2022), quienes no detectaron ninguna diferencia significativa en la soledad percibida por personas con y sin discapacidad visual. Su estudio se llevó a cabo durante la pandemia de la covid-19, mientras que el presente estudio se realizó posteriormente. Es posible que la pandemia haya afectado al modo en que las personas (incluyendo aquellas con discapacidad visual) percibieron la soledad (Kim, 2023). La práctica del distanciamiento social creó limitaciones en las interacciones sociales que afectaron a todas las personas independientemente de si tenían o no discapacidad visual, y es posible que esto haya encubierto potenciales diferencias en la soledad sufrida por ambos grupos. Tales efectos de la pandemia sobre la percepción de soledad podrían haberse prolongado, haciendo que las personas se acostumbren a sentir soledad. Un estudio longitudinal de seguimiento en años posteriores podría permitirnos comprender mejor esta situación.

## ***Soledad percibida en cada grupo de participantes antes y después del estudio***

El presente estudio examinó los cambios en la percepción de soledad dentro de cada grupo antes y después de utilizar las tecnologías inteligentes. La soledad percibida se redujo significativamente en ambos grupos tras el estudio, lo que apunta a la existencia de posibles beneficios derivados de la utilización de estas tecnologías inteligentes para reducir la soledad. Investigaciones anteriores (Jutai y Tuazon, 2022; Teo *et al.*, 2019) también han destacado los efectos positivos que las herramientas de comunicación tienen sobre el bienestar emocional. Sin embargo, cabe la posibilidad de que este estudio no haya aislado completamente los efectos directos de las tecnologías inteligentes. Puesto que el estudio se realizó de forma natural, en entornos propios del mundo real (por ejemplo, casas, lugares de trabajo y comunidades) en vez de en un ambiente de laboratorio controlado, es posible que los resultados hayan recibido la influencia de factores externos. Por ejemplo, los participantes podrían haberse visto expuestos a un efecto de novedad (como el entusiasmo o interés derivado del acceso a una nueva tecnología) que es probable que haya provocado una reducción provisional de la soledad percibida, independientemente de cómo se haya utilizado realmente la tecnología inteligente en cuestión. Además, experiencias vitales pre-

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

existentes (como la pérdida reciente de un ser querido o situaciones estresantes de la vida) podrían haber ocultado el verdadero efecto de las tecnologías inteligentes en la soledad percibida. No obstante, la observación de los participantes en su entorno natural permitió obtener un conocimiento valioso de sus experiencias reales como usuarios (esto es, la experiencia vivida).

## **Correlación entre la frecuencia de la utilización de la tecnología inteligente y la soledad**

Las secciones siguientes debaten la correlación entre la frecuencia del uso de la tecnología inteligente y la percepción de soledad en participantes con y sin discapacidades visuales.

### ***Altavoz inteligente para participantes con discapacidades visuales***

El presente estudio encontró una relación negativa entre la frecuencia de la utilización del altavoz inteligente y la soledad percibida en participantes con discapacidades visuales. Esta conclusión significa que dichos altavoces pueden haber sido beneficiosos para las personas con discapacidad visual, al reducir la soledad percibida. Estudios anteriores (Park y Kim, 2022; Ramadan *et al.*, 2021; Yan *et al.*, 2024) respaldan esta relación, reafirmando el potencial que tienen los altavoces inteligentes de reducir la soledad. En su conjunto, estas conclusiones recalcan el papel de las tecnologías inteligentes para enfrentarse a los desafíos emocionales y mejorar la calidad de vida, en especial en el caso de las personas con discapacidad visual.

### ***Altavoces inteligentes para participantes videntes***

Al contrario que los participantes con discapacidad visual, los participantes videntes mostraron una correlación positiva entre la frecuencia del uso de altavoces inteligentes y la percepción de soledad. Este resultado indica que es probable que se observe una mayor utilización de altavoces inteligentes en el caso de las personas videntes con niveles más altos de soledad percibida. Esto podría traducirse en una posible dependencia de las tecnologías para enfrentarse a una mayor soledad, tal vez haciendo hincapié en el uso de las mismas para promover las interacciones sociales. Sin embargo, esto no significa que la tecnología inteligente cause por sí sola un aumento de la soledad entre los participantes videntes. Al contrario, las personas que experimentan la soledad pueden ser más proclives a utilizar las tecnologías inteligentes con mayor frecuencia.

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

Sin embargo, parece que la «finalidad» que se otorgue al uso de la tecnología inteligente juega un papel fundamental al influir en los resultados emocionales. Park (2021) investigó el efecto de la tecnología inteligente en las personas con discapacidades visuales, estudiando la correlación entre el uso intencionado de dicha tecnología y el bienestar emocional. Su estudio indicó que el uso de la tecnología inteligente, sobre todo a efectos de «comunicación», se asociaba a una reducción de las emociones negativas. En cambio, su uso para «entretenerse o buscar información» está unido a un aumento de emociones negativas, incluyendo la soledad. Aplicando al presente estudio este esquema, propuesto por Park (2021), podría ser que los participantes con discapacidades visuales que experimentaron una reducción en la soledad hubiesen hecho uso de las tecnologías inteligentes sobre todo para comunicarse o conectarse socialmente. Al contrario, los participantes videntes, que mostraron una correlación positiva entre el uso de la tecnología inteligente y la soledad, habrían recurrido a estas tecnologías para buscar información o entretenerse de forma pasiva, lo que podría haber dejado insatisfechas sus necesidades sociales. Estudios futuros debieran profundizar en la investigación de cómo las personas con o sin discapacidad visual utilizan tecnologías inteligentes interconectadas para comprender mejor la finalidad de dichas tecnologías, así como sus implicaciones en relación con el bienestar emocional.

En líneas generales, estos resultados resaltan la complejidad de las relaciones existentes entre el uso de altavoces inteligentes y la percepción de soledad, siendo dicha percepción diferente según sea el estado de visión y las necesidades individuales de las personas. Son precisos más estudios para esclarecer los mecanismos subyacentes que impulsan estas relaciones, así como para desarrollar intervenciones centradas en abordar la soledad en distintas poblaciones.

## **Correlación entre el tiempo dedicado al paseo y la soledad**

El análisis de correlación reveló una relación no significativa entre el tiempo dedicado a caminar y la soledad percibida por ambos grupos de participantes, con o sin discapacidad visual. La bibliografía respalda esta falta de correlación. Broen *et al.* (2023) observaron que la soledad percibida no se asociaba a los niveles de actividad física general (actividad entre moderada e intensa o número total de pasos) tras controlar factores como la edad, el género y el día del estudio. Asimismo, Browne *et al.* (2021) concluyeron que no se produjo ningún efecto significativo tras una actividad de intervención consistente en paseos destinados a reducir la soledad y realizados por un grupo de personas durante un periodo de 24 semanas. Las mujeres posmenopáusicas

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

no mostraron una reducción significativa de la soledad percibida tras cuatro meses de sesiones de caminatas (Hu *et al.*, 2017). No se registraron mejoras significativas en el bienestar de poblaciones generales, se participara o no en paseos en grupo durante tres meses (Shvedko *et al.*, 2020). Soares *et al.* (2019) realizaron un estudio en el que encuestaron a 53 personas con discapacidad visual, centrándose en investigar la relación entre los niveles de actividad física y la calidad de vida, teniendo en cuenta diversos aspectos (factores físicos, psicológicos, sociales y medioambientales) medidos por el instrumento desarrollado por el proyecto de la World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL). No se detectó ninguna relación significativa entre la calidad de vida y niveles de actividad física entre moderados y bajos. Tanto la bibliografía como los resultados de este estudio indican que, si bien caminar puede ofrecer muchos beneficios para la salud, esto no significa necesariamente que ofrezca una solución efectiva a los sentimientos de soledad.

Sin embargo, puesto que este estudio se limitó a examinar, exclusivamente, el tiempo dedicado a caminar, es posible que los contextos sociales en los que se enmarcan los paseos tengan alguna influencia. Por ejemplo, caminar junto con otras personas en un marco social podría tener un mayor efecto para gestionar la soledad que caminar sin tener compañía. También podrían jugar un papel significativo en la gestión de la soledad otros factores externos que no se han medido (por ejemplo, las redes generales de apoyo social o sucesos recientes de la vida). Investigaciones futuras explorarán los efectos sobre la soledad de factores externos y actividades pertinentes (como caminatas en grupo).

## Entrevistas de salida

Las entrevistas de salida realizadas a los participantes con discapacidad visual revelaron el potencial de las tecnologías inteligentes para mitigar la soledad y promover el bienestar general. Se confía en que las intervenciones que hagan uso de las tecnologías inteligentes dirigidas a personas con discapacidad visual serán efectivas para fomentar las conexiones sociales y promover una vida independiente. Por otro lado, las entrevistas de salida a participantes videntes arrojaron respuestas contradictorias con respecto al efecto de estas tecnologías sobre la gestión de la soledad. Algunos de los participantes siguieron experimentando sentimientos de soledad tras el estudio, mientras que otros no declararon sufrir tales sentimientos. Esta variabilidad acentúa la importancia de tener en cuenta las diferencias individuales y los contextos personales al examinar la relación entre el uso de la tecnología inteligente y la soledad

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

percibida. Son precisas más investigaciones para explorar los factores adicionales que contribuyen a la soledad percibida por las personas videntes, como las redes de apoyo social y la calidad de las interacciones sociales.

## **Riesgos de dependencia excesiva de la tecnología utilizada en pos de la interacción social**

Si bien este estudio se centra, sobre todo, en los aspectos positivos del uso de la tecnología inteligente, también ha de tener en cuenta potenciales repercusiones negativas, como una excesiva confianza en la tecnología. Estudios previos indican que el uso frecuente de la tecnología en las conexiones sociales podría provocar una reducción de las interacciones cara a cara o afectar de forma negativa a la salud mental con el paso del tiempo (Biswas y Murray, 2024; Twenge, 2019; Twenge *et al.*, 2022). Por ejemplo, Roman y Roman (2024) sostuvieron que, aunque la comunicación digital (por ejemplo, los mensajes electrónicos) hace posible una transmisión efectiva y rápida de información, la ausencia de señales no verbales (como el tono de voz y el lenguaje gestual) a menudo da lugar a interpretaciones erróneas y conflictos. Es más, la excesiva dependencia de tales tecnologías puede afectar desfavorablemente a las destrezas de comunicación interpersonal, alentando, en última instancia, el distanciamiento social (Roman y Roman, 2024). Además de las preocupaciones generales derivadas del modo en que dependemos de la tecnología, la compañía proporcionada por la IA ofrece desafíos adicionales relacionados con la dependencia emocional.

Las investigaciones sobre la compañía que la inteligencia artificial proporciona a las personas subrayan cómo la dependencia emocional de las tecnologías puede agudizar los riesgos para la salud mental. Por ejemplo, se ha observado que algunos agentes sociales basados en la IA y diseñados para ofrecer apoyo social responden de forma poco apropiada a los usuarios en una situación difícil, reforzando, en ocasiones, conductas dañinas o dejando de ofrecer un apoyo adecuado (Skjuve *et al.*, 2021; Ta *et al.*, 2020). La dependencia emocional de la IA intensifica la angustia del usuario cuando estos sistemas no cumplen con las expectativas, posiblemente haciendo que los sentimientos de aislamiento empeoren (Klimova y Pikhart, 2025). Crawford *et al.* (2024) realizaron un estudio mediante encuesta con 387 estudiantes universitarios, concluyendo que aquellos que recibían un apoyo social mayor por parte de la IA que de sus amigos y familiares declaraban sufrir niveles más elevados de soledad. Es de esperar que la dependencia excesiva de la IA para comunicarse, particularmente en situaciones de ocio, reduzca las interacciones sociales cara a cara, entorpeciendo el desarrollo de

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

destrezas interpersonales y de la inteligencia emocional (Klimova y Pikhart, 2025). Por consiguiente, las personas que se apoyan excesivamente en la IA pueden verse más aisladas y ser menos capaces de desenvolverse en interacciones sociales de la vida real.

En vista de estas preocupaciones, es importante reconocer que los sistemas de IA que emplean chatbots son incapaces de reemplazar por completo las interacciones humanas. Estos sistemas no tienen la capacidad de ofrecer el apoyo humanístico del que se precisa para reconstruir conexiones o superar barreras estructurales (por ejemplo, ofreciendo una reafirmación emocional genuina) (Brown y Halpern, 2021; Srinivasan y González, 2022). Una dependencia excesiva de la IA corre el riesgo de socavar la confianza y empatía esenciales para una gestión efectiva de las emociones (Montemayor *et al.*, 2022). Por lo tanto, se debería informar a los usuarios sobre las limitaciones de las aplicaciones de IA, animándolos a utilizar estas herramientas como complementos antes que como sustitutos completos de la interacción humana.

## Limitaciones

Es posible que este estudio se haya visto afectado por unos cuantos factores. Confía en mediciones basadas en autoinformes para estimar la soledad percibida y el uso de tecnologías inteligentes, lo que puede haber llevado a la introducción de sesgos en las respuestas de los participantes. Por añadidura, el estudio no se ha ocupado suficientemente de los contextos sociales que influyen en la soledad percibida (por ejemplo, las redes de apoyo social y la calidad de las interacciones sociales). Un enfoque más holístico de la evaluación de la soledad percibida podría ofrecer una comprensión más en profundidad de este complejo fenómeno. Puesto que este estudio se efectuó en entornos de la vida real (como comunidades, casas y lugares de trabajo), puede haberse visto influido por factores externos ajenos a los que se encuentran en el entorno controlado de un laboratorio de investigación. Pese a estas limitaciones, el estudio proporciona perspectivas valiosas sobre el potencial que tienen las tecnologías inteligentes para aliviar la soledad y mejorar el bienestar de las personas con discapacidad visual.

Los participantes con discapacidades visuales no mostraron especial interés en comentar el uso de las tecnologías inteligentes en relación con su trabajo. Varios factores podrían explicar esta tendencia. La mayoría (82,93%) de los participantes en el estudio con discapacidad visual no tenían un empleo, y es probable que esta situación limitara las oportunidades de establecer debates que se refirieran a la vida

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

laboral. Incluso en el caso de las personas empleadas, es posible que no se haya proporcionado o animado a utilizar tecnología inteligente (como altavoces inteligentes) a los empleados con deficiencias visuales en su lugar de trabajo, usándose, en vez de ello, tecnologías de asistencia convencionales. Aproximadamente el 62% de los participantes con discapacidad visual tenían más de 60 años de edad, lo que podría haber reducido todavía más su experiencia con las tecnologías inteligentes en el lugar de trabajo. Además, los participantes con discapacidades visuales eran mayores que los participantes videntes, lo que podría haber influido en sus niveles de soledad de partida, así como en su respuesta a las intervenciones emocionales, con la posibilidad de que esto haya afectado a los resultados del estudio.

Estos resultados subrayan una laguna crucial en nuestra comprensión de cómo se integran las tecnologías inteligentes en la vida laboral de las personas con discapacidad visual, especialmente entre jóvenes adultos empleados. Puesto que este estudio incluye un número menor de participantes empleados más jóvenes, futuras investigaciones deberían estudiar, de forma explícita, las diferencias relacionadas con la edad y la situación laboral con respecto a la experiencia de los usuarios de tecnologías inteligentes. Dichas investigaciones también deberían explorar el modo en que los entornos laborales podrían apoyar, de forma más insistente, la adopción de tecnologías inteligentes usadas por los empleados con discapacidad visual, así como los posibles obstáculos a dicha adopción. Este enfoque proporcionaría información valiosa sobre el modo en que las tecnologías inteligentes podrían mejorar la accesibilidad y productividad de esta población en el lugar de trabajo.

## Conclusión

Este estudio demostró el efecto positivo de las tecnologías inteligentes interconectadas a la hora de reducir la soledad percibida por las personas con discapacidad visual. Los resultados destacaron el papel inestimable de estas tecnologías para fomentar un sentimiento de inclusión y conexión. En general, estas tecnologías tienen el potencial de aliviar la soledad y mejorar el bienestar de las personas con discapacidad visual.

### Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses potencial con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

## Financiación

Los autores revelan que han recibido el siguiente apoyo financiero por la investigación, autoría y/o publicación de este artículo: este trabajo ha recibido el apoyo de la National Science Foundation (números de subvención: 1831969, 2315735).

## Identificador ORCID

Hyung Nam Kim  <https://orcid.org/0000-0003-1443-2122>.

## Referencias bibliográficas

- Ahn, J., Falk, E. B., y Kang, Y. (2023). Relationships between physical activity and loneliness: a systematic review of intervention studies. *Current Research in Behavioral Sciences*, (6), artículo 100141. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2023.100141>.
- Alcaraz-Rodríguez, V., Medina-Rebollo, D., Muñoz-Llerena, A., y Fernández-Gavira, J. (2021). Influence of physical activity and sport on the inclusion of people with visual impairment: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), artículo 443. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010443>.
- Astell, A., y Clayton, D. (2024). «Like another human being in the room»: a community case study of smart speakers to reduce loneliness in the oldest-old. *Frontiers in Psychology*, (15), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1320555>.
- Barron, C.R., Foxall, M.J., Von Dollen, K., Jones, P.A., y Shull, K.A. (1994). Marital status, social support, and loneliness in visually impaired elderly people. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 272–280. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01081.x>.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., y Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483–499. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1920>.
- Bewick, V., Cheek, L., y Ball, J. (2003). Statistics review 7: correlation and regression. *Critical Care*, (7), 1–9. <https://doi.org/10.1186/cc2401>.
- 
- Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

- Biswas, M., y Murray, J. (2024). «Incomplete without tech»: emotional responses and the psychology of AI reliance. En M. N. Huda, M.-F. Wang y T. Kalganova (eds.), *Towards Autonomous Robotic Systems. TAROS 2024. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 119–131). ACM Digital Library. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-72059-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-72059-8_11).
- Bonsaksen, T., Brunet, A., y Heir, T. (2023). Quality of life in people with visual impairment compared with the general population. *Journal of Public Health*, (33), 23–31. <https://doi.org/10.1007/s10389-023-01995-1>.
- Broen, T., Choi, Y., Zambrano Garza, E., Pauly, T., Gerstorff, D., y Hoppmann, C.A. (2023). Time-varying associations between loneliness and physical activity: evidence from repeated daily life assessments in an adult lifespan sample. *Frontiers in Psychology*, (13), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1021863>.
- Brown, J.E., y Halpern, J. (2021). AI chatbots cannot replace human interactions in the pursuit of more inclusive mental healthcare. *SSM-Mental Health*, (1), artículo 100017. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100017>.
- Browne, J., Battaglini, C., Jarskog, L.F., Sheeran, P., Abrantes, A.M., McDermott, J., Elliott, T., González, O., y Penn, D.L. (2021). Targeting physical health in schizophrenia: results from the Physical Activity Can Enhance Life (PACE-Life) 24-week open trial. *Mental Health and Physical Activity*, (20), artículo 100393. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2021.100393>.
- Brunet, A., Hansen, M. B., y Heir, T. (2019). Loneliness among adults with visual impairment: prevalence, associated factors, and relationship to life satisfaction. *Health and Quality of Life Outcomes*, 17(1), artículo 24. <https://doi.org/10.1186/s12955-019-1096-y>.
- Buchman, A.S., Boyle, P.A., Wilson, R.S., James, B.D., Leurgans, S.E., Arnold, S.E., y Bennett, D.A. (2010). Loneliness and the rate of motor decline in old age: the rush memory and aging project, a community-based cohort study. *BMC Geriatrics*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.1186/1471-2318-10-77>.
- Cacioppo, J.T., Priester, J.R., y Berntson, G.G. (1993). Rudimentary determinants of attitudes: II. Arm flexion and extension have differential effects on attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 5–17. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.1.5>.
- 
- Kim, H.N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

- Cacioppo, S., Grippo, A.J., London, S., Goossens, L., y Cacioppo, J.T. (2015). Loneliness clinical import and interventions. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 238–249. <https://doi.org/10.1177/1745691615570616>.
- Cha, N., Kim, A., Park, C.Y., Kang, S., Park, M., Lee, J.-G., Lee, S., y Lee, U. (2020). Hello there! Is now a good time to talk? Opportune moments for proactive interactions with smart speakers. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 4(3), 1–28. <https://doi.org/10.1145/3411810>.
- Chen, M., y Bargh, J.A. (1999). Consequences of automatic evaluation: immediate behavioral predispositions to approach or avoid the stimulus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 215–224. <https://doi.org/10.1177/0146167299025002007>.
- Chu, H.-Y., y Chan, H.-S. (2022). Loneliness and social support among the middle-aged and elderly people with visual impairment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), artículo 14600. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114600>.
- Cigna. (2018). *Cigna U. S. Loneliness Index: survey of 20,000 Americans examining behaviors driving loneliness in the United States*. [https://www.multivu.com/players/English/8294451-cigna-us-loneliness-survey/docs/IndexReport\\_1524069371598-173525450.pdf](https://www.multivu.com/players/English/8294451-cigna-us-loneliness-survey/docs/IndexReport_1524069371598-173525450.pdf).
- Cigna. (2020). *Loneliness and the workplace*. <https://legacy.cigna.com/static/www-cigna-com/docs/about-us/newsroom/studies-and-reports/combating-loneliness/cigna-2020-loneliness-report.pdf>.
- Crawford, J., Allen, K.-A., Pani, B., y Cowling, M. (2024). When artificial intelligence substitutes humans in higher education: the cost of loneliness, student success, and retention. *Studies in Higher Education*, 49(5), 883–897. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2326956>.
- Czaja, S.J., Moxley, J.H., y Rogers, W.A. (2021). Social support, isolation, loneliness, and health among older adults in the PRISM randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, (12), artículo 728658. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728658>.
- Evans, R.L. (1983). Loneliness, depression, and social activity after determination of legal blindness. *Psychological Reports*, 52(2), 603–608. <https://doi.org/10.2466/pr0.1983.52.2.603>.
- 
- Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

- Geller, J., Janson, P., McGovern, E., y Valdini, A. (1999). Loneliness as a predictor of hospital emergency department use. *The Journal of Family Practice*, 48(10), 801–804. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12224678>.
- George, A.L., Duquette, C. (2006). The psychosocial experiences of a student with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(3), 152–163. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000304>.
- Grey, E., Baber, F., Corbett, E., Ellis, D., Gillison, F., y Barnett, J. (2024). The use of technology to address loneliness and social isolation among older adults: the role of social care providers. *BMC Public Health*, 24(1), artículo 108. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17386-w>.
- Hadidi, M. S., y Al Khateeb, J.M. (2013). Loneliness among students with blindness and sighted students in Jordan: a brief report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 167–172. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723949>.
- Hawkley, L., y Cacioppo, J. (2003). Loneliness and pathways to disease. *Brain, Behavior, and Immunity*, 17(Sup. 1), S98–105. [https://doi.org/10.1016/s0889-1591\(02\)00073-9](https://doi.org/10.1016/s0889-1591(02)00073-9).
- Hawkley, L., Thisted, R.A., y Cacioppo, J.T. (2009). Loneliness predicts reduced physical activity: cross-sectional & longitudinal analyses. *Health Psychology*, 28(3), 354–363. <https://doi.org/10.1037/a0014400>.
- Health Resources & Services Administration. (2019). *The Loneliness epidemic*.
- Heppe, E. C., Kef, S., de Moor, M. H., y Schuengel, C. (2020). Loneliness in young adults with a visual impairment: links with perceived social support in a twenty-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, (101), artículo 103634. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103634>.
- Holm, M.E., Sainio, P., Parikka, S., y Koskinen, S. (2022). The effects of the COVID-19 pandemic on the psychosocial well-being of people with disabilities. *Disability and Health Journal*, 15(2), artículo 101224. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101224>.
- Hopps, S.L., Pépin, M., Arseneau, I., Fréchette, M., y Bégin, G. (2001). Disability related variables associated with loneliness among people with disabilities. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 67(3), 42–48.
- 
- Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

- Hu, L., Zhu, L., Lyu, J., Zhu, W., Xu, Y., y Yang, L. (2017). Benefits of walking on menopausal symptoms and mental health outcomes among Chinese postmenopausal women. *International Journal of Gerontology*, 11(3), 166–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijge.2016.08.002>.
- Huberty, C.J. (2003). Multiple correlation versus multiple regression. *Educational and Psychological Measurement*, 63(2), 271–278. <https://doi.org/10.1177/0013164402250990>.
- Hughes, M.E., Waite, L.J., Hawkley, L.C., y Cacioppo, J.T. (2004). A short scale for measuring loneliness in large surveys: results from two population-based studies. *Research on Aging*, 26(6), 655–672. <https://doi.org/10.1177/0164027504268574>.
- Jutai, J.W., y Tuazon, J.R. (2022). The role of assistive technology in addressing social isolation, loneliness and health inequities among older adults during the COVID-19 pandemic. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(3), 248–259. <https://doi.org/10.1080/17483107.2021.2021305>.
- Kim, H.N. (2022). Loneliness in the aging population with visual disabilities. *The Journal on Technology & Persons with Disabilities*, (10), 16–32. <http://hdl.handle.net/10211.3/223463>.
- Kim, H.N. (2023). Changes in perceived loneliness of people with visual impairment between before and amid the COVID-19 pandemic. *International Journal on Disability and Human Development*, 22(3), 217–223. <https://novapublishers.com/shop/changes-in-perceived-loneliness-of-people-with-visual-impairment-between-before-and-amid-the-covid-19-pandemic>.
- Kim, H.N., y Sutharson, S. (2023). Individual differences in spontaneous facial expressions in people with visual impairment and blindness. *British Journal of Visual Impairment*, 41(3), 475–488. <https://doi.org/10.1177/02646196211070927>.
- Klimova, B., y Pikhart, M. (2025). Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review. *Frontiers in Psychology*, (16), artículo 1498132. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498132>.
- La Grow, S.J., Towers, A., Yeung, P., Alpass, F., y Stephens, C. (2015). The relationship between loneliness and perceived quality of life among older persons with visual

---

Kim, H.N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(6), 487–499. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900606>.

Lakoff, G., y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. Basic books.

Lipovac, D., y Erce, M. (2023). Wellbeing, loneliness, health-related quality of life and perception of technology of older adults in Slovenian senior homes: a cross-sectional study. *Open Research Europe*, 3(195), artículo 195. <https://open-research-europe.ec.europa.eu/articles/3-195>.

Makady, H. (2024). Human, I know how you feel: individual psychological determinants influencing smartwatch anthropomorphism. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 9(2), 369–386. <https://doi.org/10.1007/s41347-023-00351-0>.

McGaha, C. G., y Farran, D. C. (2001). Interactions in an inclusive classroom: the effects of visual status and setting. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(2), 80–94. <https://doi.org/10.1177/0145482X0109500203>.

Montemayor, C., Halpern, J., y Fairweather, A. (2022). In principle obstacles for empathic AI: why we can't replace human empathy in healthcare. *AI & Society*, 37(4), 1353–1359. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01230-z>.

Montepare, J. M., Goldstein, S. B., y Clausen, A. (1987). The identification of emotions from gait information. *Journal of Nonverbal Behavior*, 11(1), 33–42. <https://doi.org/10.1007/BF00999605>.

Novotney, A. (2019). Social isolation: it could kill you. *Monitor on Psychology*, 50(5), 33–37. <https://www.apa.org/monitor/2019/2019-05-monitor.pdf>.

Park, E.-Y. (2021). Relation between the degree of use of smartphones and negative emotions in people with visual impairment. *Frontiers in Psychology*, (12), artículo 653796. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.653796>.

Park, S., y Kim, B. (2022). The impact of everyday AI-based smart speaker use on the well-being of older adults living alone. *Technology in Society*, (71), artículo 102133. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102133>.

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

- Pearce, M., García, L., Abbas, A., Strain, T., Schuch, F.B., Golubic, R., Kelly, P., Khan, S., Utukuri, M., y Laird, Y. (2022). Association between physical activity and risk of depression: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 79(6), 550–559. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0609>.
- Perissinotto, C.M., Stijacic Cenzer, I., y Covinsky, K.E. (2012). Loneliness in older persons: a predictor of functional decline and death. *Archives of Internal Medicine*, 172(14), 1078–1083. <https://doi.org/10.1001/archinternmed.2012.1993>.
- Perlman, D., y Peplau, L.A. (1982). Theoretical approaches to loneliness. En L. A. Peplau y D. Perlman (eds.), *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 123–134). Wiley-Interscience publication.
- Pinquart, M., y Pfeiffer, J.P. (2011). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: a meta-analysis. *British Journal of Visual Impairment*, 29(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/0264619610389572>.
- Pinquart, M., y Sorensen, S. (2001). Influences on loneliness in older adults: a meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(4), 245–266. [https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304\\_2](https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_2).
- Pradhan, A., Findlater, L., y Lazar, A. (2019). «Phantom friend» or «Just a box with information»: personification and ontological categorization of smart speaker-based voice assistants by older adults. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(CSCW), 1–21. <https://doi.org/10.1145/3359316>.
- Ramadan, Z., Farah, M.F., y El Essrawi, L. (2021). From Amazon.com to Amazon.love: how Alexa is redefining companionship and interdependence for people with special needs. *Psychology & Marketing*, 38(4), 596–609. <https://doi.org/10.1002/mar.21441>.
- Rokach, A., Berman, D., y Rose, A. (2021). Loneliness of the blind and the visually impaired. *Frontiers in Psychology*, (12), artículo 641711. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641711>.
- Roman, V., y Roman, M. (2024). Digital communication between bringing people closer and farther away. *International Journal of Communication Research*, 14(4), 271–274. [https://ijcr.eu/articole/694\\_006%20Vasile%20Roman.pdf](https://ijcr.eu/articole/694_006%20Vasile%20Roman.pdf).

---

Kim, H.N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

- Shankar, A., McMunn, A., Demakakos, P., Hamer, M., y Steptoe, A. (2017). Social isolation and loneliness: prospective associations with functional status in older adults. *Health Psychology, 32*(2), 179–187. <https://doi.org/10.1037/hea0000437>.
- Shvedko, A.V., Thompson, J.L., Greig, C.A., y Whittaker, A.C. (2020). Physical activity intervention for loneliness (PAIL) in community-dwelling older adults: a randomised feasibility study. *Pilot and Feasibility Studies, 6*(6), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40814-020-00587-0>.
- Skjuve, M., Følstad, A., Fostervold, K.I., y Brandtzaeg, P.B. (2021). My chatbot companion—a study of human-chatbot relationships. *International Journal of Human-Computer Studies, 149*, artículo 102601. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102601>.
- Soares, N.M., Pereira, G.M., Soares, L.E.B., Soares, N.M., Junior, C.C., y Oliveira, E. d. L.M. (2019). Physical activity and quality of life in persons with visual impairment: An observational study. *Scientia Medica, 29*(3), 5. <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2019.3.33838>.
- Srinivasan, R., y González, B.S.M. (2022). The role of empathy for artificial intelligence accountability. *Journal of Responsible Technology, 9*(9), artículo 100021. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2021.100021>.
- Stravynski, A., y Boyer, R. (2001). Loneliness in relation to suicide ideation and parasuicide: a population-wide study. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 31*(1), 32–40. <https://doi.org/10.1521/suli.31.1.32.21312>.
- Sweeting, J., Merom, D., Astuti, P.A.S., Antoun, M., Edwards, K., y Ding, D. (2020). Physical activity interventions for adults who are visually impaired: a systematic review and meta-analysis. *BMJ Open, 10*(2), e034036. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-034036>.
- Ta, V., Griffith, C., Boatfield, C., Wang, X., Civitello, M., Bader, H., DeCero, E., y Loggarakis, A. (2020). User experiences of social support from companion chatbots in everyday contexts: thematic analysis. *Journal of Medical Internet Research, 22*(3), artículo e16235. <https://doi.org/10.2196/16235>.
- Teo, A.R., Markwardt, S., y Hinton, L. (2019). Using Skype to beat the blues: longitudinal data from a national representative sample. *The American Journal of Geriatric Psychiatry, 27*(3), 254–262. <https://doi.org/10.1016/j.jagp.2018.10.014>.

---

Kim, H.N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual, 87*, 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

- Theeke, L., Horstman, P., Mallow, J., Lucke-Wold, N., Culp, S., Domico, J., y Barr, T. (2014). Quality of life and loneliness in stroke survivors living in appalachia. *The Journal of Neuroscience Nursing: Journal of the American Association of Neuroscience Nurses*, 46(6), E3–15. <https://doi.org/10.1097/JNN.0000000000000097>.
- Twenge, J.M. (2019). More time on technology, less happiness? Associations between digital-media use and psychological well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 28(4), 372–379. <https://doi.org/10.1177/0963721419838244>.
- Twenge, J.M., Haidt, J., Lozano, J., y Cummins, K.M. (2022). Specification curve analysis shows that social media use is linked to poor mental health, especially among girls. *Acta Psychologica*, (224), artículo 103512. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103512>.
- The U.S. Surgeon General's Advisory. (2023). *Our epidemic of loneliness and isolation: The U.S. Surgeon General's advisory on the healing effects of social connection and community 2023*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK595227>.
- Verstraten, P., Brinkmann, W., Stevens, N., y Schouten, J. (2005). Loneliness, adaptation to vision impairment, social support and depression among visually impaired elderly. *International Congress Series*, (1282), 317–321. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.04.017>.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>.
- World Health Organization. (2008). *Change the definition of blindness*. Obtenido el 4 de octubre de 2024 de <https://www.who.int/health-topics/blindness-and-vision-loss>.
- Yan, C., Johnson, K., y Jones, V.K. (2024). The impact of interaction time and verbal engagement with personal voice assistants on alleviating loneliness among older adults: an exploratory study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(1), 100. <https://doi.org/10.3390/ijerph21010100>.
- Zhang, X., y Dong, S. (2022). The relationships between social support and loneliness: A meta-analysis and review. *Acta Psychologica*, (227), 103616. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103616>.

---

Kim, H.N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

---

**Hyung Nam Kim.** Department of Industrial and Systems Engineering, North Carolina Agricultural and Technical State University, 1601 East Market Street, Greensboro, NC 27411 (Estados Unidos). Correo electrónico: [hncim@ncat.edu](mailto:hncim@ncat.edu). *Autor para correspondencia.*

**Imonkhae Ugboya.** Department of Industrial and Systems Engineering, North Carolina Agricultural and Technical State University, 1601 East Market Street, Greensboro, NC 27411 (Estados Unidos).

---

Kim, H. N., y Ugboya, I. (2026). Reducción de la soledad en personas con discapacidad visual mediante tecnologías inteligentes interconectadas (J.L. de Aragón Mari, trad.). *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 109-141. <https://doi.org/10.53094/XZVD3583>.

## Crónicas



# VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva - La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena

## *VII International Congress on University and Disability: trends and challenges for an inclusive university - Higher education, a passport to full citizenship*

Granada (España), 19-21 de noviembre de 2025

A. Rebolo Maderuelo, N. Galán González

### 1. Introducción

La Universidad de Granada acogió del 19 al 21 de noviembre de 2025 el esperado *VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva – La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena*, organizado por la Fundación ONCE.<sup>1</sup> Un espacio de reflexión, debate y exposición de propuestas en torno a la inclusión real de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. El evento reunió a expertos, responsables institucionales, estudiantes, profesionales y representantes de entidades sociales con el objetivo de analizar los avances, retos y buenas prácticas en la educación superior inclusiva. Consecuentemente, se contó con la asistencia de más de 500 personas: participantes procedentes de más de 25 países, 90 ponentes y seguimiento a través de las conexiones en directo vía *streaming*.

Durante los tres días de encuentro se desarrollaron conferencias inaugurales, visitas guiadas (incluyendo una específica en la Alhambra), ponencias, así como un espectáculo flamenco

<sup>1</sup> <https://ciud.fundaciononce.es/>.

inclusivo con una bailaora con sordoceguera. Además, los espacios para talleres, desayunos con formato *networking* y sesiones de debate o mesas redondas generaron una gran oportunidad para compartir reflexiones, ideas y propuestas en torno a los siguientes temas:

- La inclusión desde una perspectiva intercultural e interseccional.
- La evolución de la inclusión en el sistema universitario.
- Metodologías docentes inclusivas y prácticas inspiradoras.
- Investigación inclusiva y participación estudiantil como eje de la inclusión.
- Evaluación universitaria desde la perspectiva del estudiantado y la empleabilidad.

El programa incluyó sesiones paralelas de debate, talleres prácticos sobre empleabilidad, tecnología y materiales accesibles, desarrollo de habilidades para personas con discapacidad intelectual, y diseño universal para el aprendizaje. A través de los grupos de trabajo, se trataron temas sobre normativas, políticas públicas, empleo, emprendimiento, tecnologías aplicadas y redes de investigación.

Se ofrecieron espacios configurados por jóvenes ponentes enfocados a la participación estudiantil, la construcción de marca personal y el uso de la inteligencia artificial en el desarrollo profesional. La IA tuvo un papel muy importante a lo largo de las sesiones debido al impacto que está suponiendo en la educación y el empleo. Se abordaron también las discapacidades emergentes e invisibles, la legislación y los obstáculos para una educación inclusiva, y el proceso académico investigador.

Cabe destacar el espacio generado de stands o mesas informativas presentes a lo largo de todo el congreso, como fueron la del Servicio de Voluntariado de la ONCE y la del Servicio de Atención a Personas con Sordoceguera, con profesionales y voluntarios presentes.

Finalmente, el congreso concluyó con la lectura del manifiesto consensuado por un grupo de profesionales asistentes, reconocimientos a las mejores comunicaciones y pósteres, y una conferencia de clausura a cargo de João Costa, exministro de Educación de Portugal.

## 2. Acto institucional de apertura y conferencia inaugural

El representante del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, Francisco García Pascual; el vicepresidente primero de Coordinación Institucional, Solidaridad

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

y Relaciones Externas del Grupo Social ONCE, Alberto Durán López; la directora de la Oficina Nacional en Nicaragua y Honduras de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Carmen Largaespada; el secretario adjunto iberoamericano de la Secretaría General Iberoamericana (Segib), José Frederico Ludovice; el director general de Derechos de las Personas con Discapacidad del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 del Gobierno de España, Jesús Martín Blanco; el rector de la Universidad de Almería y presidente de CRUE-Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Almería, José Joaquín Céspedes Lorente; el presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi), Luis Cayo Pérez Bueno, y la vicerrectora de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social de la Universidad de Granada, Mar Venegas, dieron la bienvenida y plantearon los compromisos institucionales con la inclusión educativa.

Luis Cayo Pérez Bueno, del Cermi, presentó los retos que tiene la universidad con respecto a la inclusión: aceptar, gestionar, aprender y tomar una mayor consciencia sobre la necesidad de inclusión. La falta de financiación, afirmó, no puede ser una excusa para no trabajar en ella.

Por otra parte, Richard Gerver llevó a cabo la conferencia inaugural sobre el poder transformador de la educación en un mundo cambiante y globalmente interconectado. Abordó cómo la educación superior puede transformarse para responder a los retos de un mundo global y diverso. Desde su experiencia, propuso claves para avanzar hacia universidades más inclusivas, centradas en el desarrollo humano y preparadas para afrontar la complejidad del siglo XXI.

### 3. Sesiones plenarias

#### 3.1. «La inclusión va contigo»

La primera sesión a modo conversatorio estuvo a cargo del exministro de Universidades, Joan Subirats (Universidad Autónoma de Barcelona), quien vinculó el concepto de bienestar al artículo 9.2 de la Constitución<sup>2</sup> y a la idea de democracia como cumplimiento efectivo de la igualdad y la libertad. Joan Subirats subrayó la transformación

---

<sup>2</sup> Constitución Española. Art. 9.2.: «Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social».

de la sociedad y la necesidad de estructuras que generen vínculos y movimientos sociales, destacando el papel de las bibliotecas como espacios accesibles. Criticó la confusión entre igualdad y homogeneidad en el «estado de bienestar», y defendió la importancia de atender la diversidad desde una perspectiva de justicia social. Además, planteó como posible debate o reflexión a los asistentes la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años y la necesidad de comprender el aprendizaje a lo largo de la vida a través de la universidad, con ejemplos como las microcredenciales y la formación continua.

Destacó que el 97% de estudiantes universitarios tiene menos de 30 años, por lo que es importante que sigan aprendiendo. Por ejemplo, Subirats comentó que en la Universidad de Nueva York la mitad del alumnado asiste a clase solo para formaciones cortas complementarias y son personas adultas. Destacó también la relevancia de la formación docente en inclusión y el valor de la presencialidad, incluso en un contexto de avance tecnológico. Otro de los aspectos sobre el que reflexionó fue el papel que tiene la educación infantil en la etapa 0-3 como herramienta para mejorar el desarrollo ante contextos vulnerables.

Finalmente, aludió a la LOSU (la actual ley que regula el sistema universitario: *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*) en cuanto a la importancia de formar a los profesores universitarios en materia de inclusión y no depender de la equidad por la buena voluntad de las personas, sino por una formación previa a los profesionales universitarios.

### **3.2. ¿De qué hablamos cuándo hablamos de inclusión?**

Inmaculada Placencia, miembro del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, experta europea y responsable de la Dirección General de Justicia y Consumidores de la Comisión Europea; Laura Moya, doctora en Sociología y Políticas Públicas; Gerardo Echeita, profesor emérito de la Universidad Autónoma de Madrid, experto en educación inclusiva, y Macarena Sánchez, directora de la Agencia de la ONCE en Alcalá de Guadaíra (Sevilla), recalcaron que la educación inclusiva es un derecho (principio que se repite a lo largo del congreso como recordatorio a los asistentes) que exige remover barreras y establecer condiciones para su ejercicio. Concluyeron que la inclusión debe ir más allá del acceso, fomentando la participación y el sentido de pertenencia. Se insistió en la necesidad de datos sobre la situación de los estudiantes con discapacidad y en la importancia de aplicar la normativa universi-

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

taria sobre inclusión y diseño universal para el aprendizaje (DUA), evitando depender solo de la buena voluntad del profesorado. Se destacó el papel de las Unidades de Atención a la Discapacidad que existen en las Facultades. Destacaron positivamente el proyecto Erasmus+ como recurso universitario que ayuda a mejorar la experiencia del alumnado con discapacidad.

## 4. Sesiones de debate paralelas

### 4.1. «Evaluando la universidad. ¿Qué piensa el estudiantado?». Formación y perspectiva de empleo

Ponentes: David Sánchez Padilla (Universidad Autónoma de Barcelona), Daniela de Francisco (Universidad Pompeu Fabra), Alfonso Campuzano (presidente de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas), Elías Hernández (investigador en la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano) y Raquel de Oliveira Dias Rodrigues (bioquímica con máster en Control de Calidad de la Universidad de Oporto).

En la mesa joven, Daniela de Francisco y Alfonso Campuzano compartieron el concepto de «anticapacitismo» como respuesta al capacitismo excluyente, y relataron experiencias de apoyo mutuo y activismo en redes sociales. La representante de Portugal, Raquel de Oliveira Dias Rodrigues, compartió que existen movimientos estudiantiles para alumnado con discapacidad con el objetivo de dar apoyo para que estén tranquilos en cuanto a sus derechos y acceso a servicios. Por ejemplo, hay una cuenta de Instagram en su facultad en la que recogen experiencias de estudiantes con discapacidad en el campus universitario. Han detectado que la sensación general es que, si no se busca información ni apoyos, no se aseguran los derechos, por lo que deben moverse para encontrar soluciones. Razón por la que muchas personas con discapacidad entran en los movimientos estudiantiles, gracias a que alguien les da a conocer que existen, según la participante de la mesa redonda.

Elías Hernández comentó que las universidades ahora empiezan a exigir, en lugar de un B1, un B2 de Inglés, pero, en cambio, no se exige ser respetuoso con las personas con discapacidad. Aprovecharon los ponentes para lanzar conclusiones a los asistentes en cuanto a la necesidad de mejorar el acceso a estudios universitarios con las pruebas selectivas que actualmente existen, dado que pueden ser un factor decisivo

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

en el acceso a estos estudios. A su vez, se sigue detectando la necesidad de ofrecer asesoramiento y planes de formación específicos en discapacidad al cuerpo docente universitario.

Finalmente, Raquel de Oliveira compartió con los asistentes la dificultad que, por ser una persona intersexual y con discapacidad, ella detecta, por ejemplo, a la hora de solicitar una plaza en el programa Erasmus, dado que hay países discriminatorios dentro de la Unión Europea.

#### **4.2. «Más allá de las aulas: la participación como eje de la inclusión universitaria»**

Ponentes: Andrea Henry (presidente del Consejo de la Juventud de España), Daniel Álvarez Barros (presidente de la Comisión de Juventud con Discapacidad del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, Cermi), Laura Alvarado (graduada en Comercio y Marketing y nadadora de la Universidad de Oviedo), Lucía Ayuso (*education officer* de la Erasmus Student Network España) y Rossi Aguilar (investigadora posdoctoral, artista interdisciplinaria, de la Universidad Politécnica de Valencia).

Se comenzó abordando la importancia del deporte adaptado dentro de los campus en cuanto a la experiencia universitaria y el desarrollo personal. Laura Alvarado, una de las ponentes con discapacidad física, dio a conocer, de primera mano, su experiencia con la natación en las competiciones universitarias y como deportista federada. Se considera a sí misma una excepción, dado que muchos estudiantes, cuando comienzan la universidad, dejan la competición deportiva. El deporte le ha ayudado a saber organizar y optimizar su tiempo para el estudio y compaginarlo con los entrenamientos. La piscina supone para ella una terapia de rehabilitación, pero, sobre todo, un tiempo de evadirse y liberación. A su vez, le ha permitido conocer a personas, gracias al deporte, que suponen un pilar fundamental en su vida. Resaltó que, hasta 2017, los campeonatos universitarios no fueron inclusivos, y es a partir de esa fecha cuando comenzaron a participar estudiantes con discapacidad, por lo que queda mucho por trabajar, sobre todo en deportes minoritarios que están fuera de los ámbitos del fútbol o el baloncesto.

Otra de las participantes en la mesa redonda fue Rossi Aguilar, una artista que colabora con la ONCE en cuanto a la creación de arte inclusivo. Compartió que, en

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

su experiencia formativa en la universidad a nivel artístico, pudo indagar no solo en lo académico, sino en la ética docente o en la motivación para conocerte a ti mismo como estudiante con discapacidad. Para ella, el arte ha supuesto una forma de liberación y de expresión fundamental.

Entre todos, comentaron la importancia de las experiencias universitarias en el extranjero para conocer nuevos entornos y sistemas educativos, dado que supone tener que pedir ayuda y un crecimiento personal muy importante para la persona.

### **4.3. «Prácticas inspiradoras de la educación inclusiva»**

Ponentes: José Ángel Gallego González (técnico en inclusión del Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca), María Antonia Casanova (directora del Instituto Superior de Promoción Educativa de Madrid), Pilar Gómiz Pascual (directora del Centro de Atención a Personas con Discapacidad, Unidis) y Román Martínez García-Moreno (director ejecutivo de Educación, Empleo y Braille de la ONCE).

Pilar Gómiz presentó el programa de microcredenciales que desarrolla la UNED (certificaciones oficiales y acreditadas de menos de 15 créditos, dirigidas a estudiantes con discapacidad), que suponen formaciones cortas y específicas, orientadas a la empleabilidad, que fomentan el liderazgo, el empoderamiento y la creación de una marca personal.

Por su parte, Román Martínez explicó el modelo de escolarización inclusiva de la ONCE, en el que el 99% del alumnado con ceguera o deficiencia visual grave estudia en centros ordinarios. El apoyo lo proporciona un equipo de maestros especialistas que asesoran al profesorado y facilitan los recursos y adaptaciones necesarios. Esta red se extiende por toda España, y cuenta con cinco Centros de Recursos Educativos, en los que se concentra profesorado especializado en áreas de especial dificultad, como ciencias experimentales, idiomas, tecnología, matemáticas, música, artes plásticas y educación física.

Finalmente, José Ángel Gallego abordó la importancia de la figura del psicólogo especialista en intervención psicosocial dentro de los equipos de apoyo a la discapacidad en la Universidad de Salamanca. Subrayó la creciente necesidad de acompañamiento psicológico en el ámbito universitario, ante el aumento de problemas de salud mental

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

en los últimos años. En el caso del alumnado con discapacidad, se destacó la relevancia de prevenir situaciones como la soledad no deseada y las dificultades de acceso a la información y a las experiencias universitarias.

#### **4.4. «Discapacidades emergentes y discapacidades invisibles»**

Ponentes: Ángela Barrios Fernández (profesora de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid), Irene Muñoz Escandell (asesora jurídica de Salud Mental España) y Paloma Contreras Iañez (técnica de proyectos en Autismo España).

En esta sesión, se abordaron las necesidades de estudiantes con autismo y problemas de salud mental. Se puso de manifiesto, por parte de las ponentes, la necesidad de conocer la repercusión y de proponer medidas de atención ante las dificultades vinculadas a la salud mental de las personas que forman parte de la comunidad educativa en la universidad, dado que, a menudo, son infradetectadas. En relación a este último aspecto, es importante reivindicar que las universidades y las personas que las configuran visibilicen aspectos relativos a la salud mental, con el fin de que sean objeto de interés y se consigan medidas específicas de abordaje.

Las ponentes identificaron obstáculos como la orientación en el campus, la falta de apoyos y el aislamiento social. A su vez, aprovecharon el espacio para proponer medidas como la coordinación con las Unidades de Atención a la Discapacidad, la accesibilidad sensorial y digital, la grabación de clases y la figura del preparador laboral. En lo referente a la salud mental, se destacó la importancia de la comunicación, la neuroarquitectura y la lucha contra los prejuicios y estigmas, así como la necesidad de normas específicas para la inclusión de personas con necesidades psicológicas.

Por todo ello, se resalta de nuevo, por parte de las ponentes, la necesidad de generar políticas inclusivas que contemplen medidas ante la salud mental de las personas.

#### **4.5. «El desafío y el impacto de la IA en la educación y el empleo»**

Ponentes: José Luís Ortego (director de las oficinas NEE de las Islas Baleares en la Red Sapdu), Juan David Rodríguez García (profesor y asesor en el Instituto Nacional

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, Intef), Klaus Miesenberger (director del Institut Integriert Studieren, Universidad de Linz) y Leonor Moral Soriano (profesora de Derecho Administrativo y vicedecana de Internacionalización en la Universidad de Granada).

Los ponentes partieron del reglamento que regula el uso de la inteligencia artificial desde el verano de 2024, y de la que se lleva muchos años debatiendo sobre sus implicaciones éticas y la necesidad de generar un reglamento o normas jurídicas que las recojan. Compartieron que los problemas de inclusión no deben ser solventados solo con inteligencia artificial, por lo que debemos ser cautos con el *solucionismo* tecnológico. Juan David Rodríguez García, profesor y asesor del Intef, reflexionó sobre la idea de que existen algunos sesgos que se pueden ver reflejados en la codificación de la tecnología de forma consciente o inconsciente. Por otra parte, alertaron de la necesidad de que existan tecnologías desarrolladas gracias a la consulta de las personas con discapacidad y un marco de evaluación de su impacto en las nuevas tecnologías. No es un impedimento para el desarrollo tecnológico, sino que supone asegurar los derechos sociales.

A través de la mesa de debate, se comentó que el derecho a la educación se puede vulnerar cuando los algoritmos ignoran, por ejemplo, los ritmos o apoyos de aprendizaje de personas con discapacidad (neurodiversidad), infravalorando así su rendimiento. Consecuentemente, comentan que podría ser vulnerado el derecho de admisión, dado que suelen privilegiar el alto rendimiento y no tener en cuenta las adaptaciones (los algoritmos no captan las formas alternativas de expresión o comunicación).

Juan David Rodríguez también comentó que la educación se está viendo afectada por todo el desarrollo y los cambios tecnológico que están ocurriendo. En cuanto a los impactos negativos, el ponente defendió que el uso de IA supone siempre un riesgo, en consonancia con lo que comentaron los otros ponentes: la máquina coge datos y hace un análisis estadístico de los datos que está consumiendo, y eso estará sujeto a sesgos, así como a problemas de privacidad o protección de datos. A su vez, comentó que la IA genera un impacto medioambiental significativo, dado que se consumen millones de litros de agua para refrigerar los sistemas de almacenamiento. Se finalizó con la idea del ponente de que existe una brecha económica, dado que la IA implica un gasto económico en función de si quieres una mejor versión o de si vas a producir más.

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

## 5. Talleres

### 5.1. «Taller práctico sobre DUA: hacia un aprendizaje verdaderamente accesible»

Ponentes: Antonio Miñán Espigares (personal docente e investigador en educación inclusiva en la Universidad de Granada), Guadalupe Hernández Portero (profesora experta en Diseño Universal para el Aprendizaje en la Universidad de Sevilla) y José Manuel Sánchez-Serrano (profesor y doctor en Diseño Universal para el Aprendizaje en la Universidad Complutense de Madrid).

El taller sobre DUA puso el foco en la accesibilidad del aprendizaje en la educación superior. Se ofrecieron pautas prácticas para asegurar la participación de todo el alumnado, como cuidar la audición, la iluminación, la disposición del aula, la claridad en la comunicación y la flexibilidad en la evaluación y entrega de trabajos.

Según los ponentes del taller, cada vez queremos valorar más la diversidad humana y hacer hincapié en la justicia social; pero la inclusión no es solo tener en cuenta que hay alguien con discapacidad en el aula, sino que participa, titula y adquiere competencias. Dieron a conocer que una práctica inclusiva que ayuda mucho en el aprendizaje es proporcionar vídeos para que cada uno, desde casa, pueda adaptarlos a su necesidad o ritmo de aprendizaje, o facilitar los tiempos de entrega de los trabajos para alumnado con dificultades cognitivas.

Antonio Miñán mencionó el programa de mentores que tienen en la universidad de Granada, donde se asignan estudiantes de un curso superior para mejorar el seguimiento y conocimiento de los recursos necesarios para alcanzar una experiencia inclusiva en alumnado de cursos inferiores.

Se reflexionó sobre la idea de poner el foco en las barreras del currículo y no en el alumnado. Poniendo el foco en el alumnado, se pierden aspectos importantes en cuanto a la experiencia inclusiva universitaria. Además, se expuso que es habitual ver adaptaciones que se consideran como DUA cuando no lo son, y que los profesionales de la educación deberían ser los arquitectos del currículo y facilitadores del mismo.

Otra de las ideas percibidas en la acción diaria es confundir el DUA como medida exclusiva para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Acneae).

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

Sin embargo, el DUA supone el acceso inclusivo del aprendizaje para todos, como afirmaron los ponentes. La idea lanzada por los participantes fue alcanzar el objetivo a través de distintas vías ofreciendo variabilidad de opciones.

## 5.2. «Taller práctico sobre tecnología y materiales accesibles»

Ponentes: Ana Rebolo Maderuelo (maestra del Grupo Accedo de la ONCE, Accesibilidad a Contenidos Educativos Digitales de la ONCE), Lourdes González Perea (responsable del Departamento de Accesibilidad Tecnológica de la Fundación ONCE) y Miguel Ángel Ruiz (director de Marca e Innovación de Samsung Electronics Iberia, empresa colaboradora del taller).

Este taller ofreció herramientas para mejorar la accesibilidad en las aulas universitarias. La sesión comenzó con la intervención de Lourdes González Perea, responsable del Departamento de Accesibilidad Tecnológica de la Fundación ONCE, quien subrayó la importancia de trabajar siempre con materiales accesibles.

A continuación, Miguel Ángel Ruiz, director de Marca e Innovación de Samsung Electronics Iberia, presentó una serie de dispositivos y soluciones tecnológicas que Samsung pone a disposición de las universidades para facilitar el aprendizaje de estudiantes con diferentes tipos de discapacidad.

Por su parte, Ana Rebolo, maestra del grupo Accesibilidad a Contenidos Educativos Digitales de la ONCE (Accedo), compartió pautas para diseñar presentaciones y documentos accesibles en PowerPoint y Word —adaptados para lectores y ampliadores de pantalla— dirigidos al alumnado con ceguera o deficiencia visual grave.

La sesión concluyó con un espacio de reflexión sobre el impacto de la inteligencia artificial en la creación de materiales accesibles. Se destacó cómo su uso, combinado con el compromiso de los profesionales por generar contenidos inclusivos, puede contribuir a construir una red de documentación accesible y pública en el ámbito universitario.

## 5.3. Espacio Joven-Inserta. «Cómo utilizar la IA en tu desempeño profesional y desarrollo del pensamiento crítico»

Ponentes: David Palomar (*manager* de Atracción de Talento, Diversidad e Inclusión en Accenture, empresa colaboradora del taller) y Miguel Ángel Galán Negrillo (técnico en Inserta Empleo).

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

Se presentaron experiencias de emprendimiento y del uso de la inteligencia artificial para la empleabilidad. Compartieron el potencial que tiene como herramienta creativa y de apoyo en tareas académicas y profesionales. Para ello, salieron dos personas voluntarias, en este caso ambas con discapacidad, y simularon una entrevista de trabajo. En paralelo, Miguel Ángel Galán Negrillo solicitaba a la IA que le sugiriera preguntas tanto para la entrevistadora como para la candidata al puesto. De este modo, los asistentes conocieron cómo la IA supone una herramienta de apoyo para practicar entrevistas de trabajo.

El ponente de Inserta Empleo, Miguel Ángel Galán Negrillo, afirmó durante la práctica que no solo los jóvenes debían aprender a utilizar la IA, en tanto en cuanto que las personas que más partido le sacarán serán aquellos profesionales experimentados que tienen una visión crítica y un conocimiento fundamentado para analizar y corroborar lo que esta genera. Durante todo el taller transmitió la idea de que la IA podría ser una pieza fundamental en el desempeño profesional y desarrollo del pensamiento crítico.

## 6. Grupos de trabajo

Se plantearon siete temáticas sobre las que realizar comunicaciones cortas de cinco minutos por ponentes de distintas especialidades. Las temáticas fueron las siguientes:

- Prácticas inspiradoras de universidades inclusivas.
- Accesibilidad y diseño universal para el aprendizaje.
- Normativas, políticas públicas y educación inclusiva.
- Empleo, emprendimiento y nuevas oportunidades profesionales.
- Tecnologías aplicadas a la educación inclusiva: instrumentos y experiencias.
- Prácticas inclusivas del estudiantado con discapacidad intelectual y del neurodesarrollo.
- Redes y grupos de investigación que trabajan por la inclusión.

## 7. Clausura

La sesión de clausura corrió a cargo de Azahara Arcos, técnica del Área de Inclusión e intérprete de lengua de signos de la Universidad de Córdoba; Domingo Martínez, psicólogo especializado en Educación Inclusiva, Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad en el ámbito universitario de la Universidad de Alicante; José Luis Martínez

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

Donoso, director general de la Fundación ONCE, y Mar Venegas, vicerrectora de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social de la Universidad de Granada.

En el cierre del congreso, se reflexionó sobre la diferencia entre integración e inclusión, la importancia de la accesibilidad, el diseño curricular, los recursos humanos y las políticas inclusivas. Se insistió en dar voz a los estudiantes que no sienten la universidad como un lugar al que pertenecer y en diseñar políticas basadas en sus necesidades reales. Se destacó la correlación entre educación, participación ciudadana y bienestar, y se alertó sobre la disminución de la creatividad a medida que avanza la etapa educativa.

Finalmente, se leyó el manifiesto de esta séptima edición del Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, un texto que reafirma la educación como derecho humano fundamental y llama a las universidades a asumir un compromiso profundo con la inclusión, la equidad y la accesibilidad. El manifiesto destaca la importancia de eliminar barreras para garantizar la participación plena de todas las personas, especialmente de quienes tienen discapacidad, y subraya la necesidad de actualizar normativas, invertir en recursos, innovar en metodologías y asegurar entornos de aprendizaje universales y accesibles.

Entre los puntos clave, se insistió en que la transformación digital y el uso de la inteligencia artificial deben orientarse hacia la accesibilidad, y que la certificación de calidad universitaria debe incorporar indicadores de inclusión. Se reclama la adopción de medidas de acción positiva, la promoción de la autonomía y el bienestar socioemocional, y la creación de sistemas de mentoría inclusiva. Además, se aboga por la colaboración entre universidades, sociedad civil y sector empresarial, así como por la intensificación de la cooperación internacional, especialmente con las universidades iberoamericanas.

El manifiesto concluye recomendando que todas las universidades y agentes sociales reconozcan el papel transformador de la educación inclusiva en la construcción de sociedades más justas y cohesionadas, y llama a identificar y eliminar todas las barreras para crear entornos universitarios verdaderamente representativos y equitativos.

## 8. Conclusiones

El VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad permitió constatar que la inclusión universitaria es un proceso complejo y multidimensional que exige compro-

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. *La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

miso institucional, formación del profesorado, implicación del estudiantado, innovación tecnológica, así como políticas sustentadas en un enfoque de derechos. Se ha podido afianzar la idea de que la cooperación entre universidades, entidades sociales y estudiantes es un elemento determinante para avanzar hacia la inclusión en la educación superior, capaz de garantizar la igualdad de oportunidades y la participación plena de todas las personas.

En materia de accesibilidad tecnológica, resultó especialmente significativo el énfasis en la necesidad de integrar soluciones digitales y materiales accesibles en la práctica universitaria cotidiana, así como de reforzar la capacitación del profesorado y del alumnado en el uso de herramientas inclusivas. Cabe resaltar cómo el desarrollo de tecnologías accesibles y de documentación adaptada se identifica como un factor clave para la eliminación de barreras y la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiantado con discapacidad.

Por otra parte, el deporte inclusivo sigue siendo un componente esencial de la vida universitaria, no solo por sus beneficios físicos y de salud, sino también por su valor como espacio de socialización, inclusión y desarrollo personal. En este sentido, es importante seguir impulsando la participación de estudiantes con discapacidad en actividades deportivas y de ocio, ampliando la oferta y adaptando instalaciones y competiciones.

En relación con la vida en el campus, se concluye que sigue siendo un factor decisivo y prioritario por el alumnado con discapacidad, por lo que se deberían seguir promoviendo entornos accesibles y acogedores, en los que la diversidad sea reconocida y la participación activa esté garantizada. Hay que entender la experiencia universitaria más allá del aula, desde una perspectiva de proceso que trasciende el ámbito académico e incorpora dimensiones culturales, deportivas y de convivencia, fundamentales para el bienestar y el sentido de pertenencia.

En cuanto a la mejora de la empleabilidad, iniciativas como las microcredenciales pueden ser de gran utilidad, junto con la orientación laboral y la colaboración con el tejido empresarial, poniendo de relieve la necesidad de adaptar los procesos de selección y acceso al empleo. Asimismo, se llegó a la idea de reforzar la formación en competencias transversales y digitales para favorecer la inserción laboral de las personas con discapacidad.

El uso de la inteligencia artificial dio lugar a una reflexión sobre su potencial para la creación de materiales accesibles y el apoyo a la empleabilidad, junto con los riesgos

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

asociados a los sesgos, la privacidad y la brecha digital. Se insistió en la necesidad de promover un desarrollo tecnológico ético y responsable que incorpore la participación activa de las personas con discapacidad.

La salud mental sigue abarcando un espacio relevante en los debates, evidenciando el incremento de las dificultades relacionadas con el bienestar psicológico del alumnado universitario. Se puso de manifiesto la necesidad de reforzar los servicios de apoyo, impulsar la prevención y el acompañamiento, y combatir el estigma asociado a la salud mental, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad.

En conjunto, las reflexiones compartidas durante el congreso refuerzan la idea de que solo mediante un enfoque colaborativo, integral y centrado en la persona será posible avanzar hacia una universidad más accesible, inclusiva y equitativa.

---

**Ana Rebolo Maderuelo.** Maestra del grupo Accesibilidad a Contenidos Educativos Digitales de la ONCE (Accedo). Centro de Tiflotecnología e Innovación. Camino de Hormigueras, 172; 28031 Madrid (España). Correo electrónico: [ana.rebolo@once.es](mailto:ana.rebolo@once.es).

**Nuria Galán González.** Pedagoga del Departamento de Atención Educativa y Apoyo al Empleo. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: [nuria.galan@once.es](mailto:nuria.galan@once.es).

---

Rebolo Maderuelo, A., y Galán González, N. (2026). VII Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: tendencias y desafíos para una universidad inclusiva. La educación superior, un pasaporte a la ciudadanía plena. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 142-156. <https://doi.org/10.53094/XDNO7849>.

## Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma»

### *Professional Meeting on Personal Autonomy: «Transformative Autonomy»*

Sevilla (España), 27 y 28 de noviembre de 2025

E. Díaz Lastras, D. Reyes Llaveró

### 1. Introducción

Los pasados días 27 y 28 de noviembre de 2025 tuvo lugar en Sevilla el primer encuentro profesional sobre Autonomía Personal organizado por la ONCE, cuyo lema fue «Autonomía que transforma».

Este encuentro congregó a 88 profesionales pertenecientes a las áreas de Servicios Sociales, con diferentes perfiles profesionales, para abordar la autonomía personal desde una perspectiva interdisciplinar. Acudieron técnicos de rehabilitación<sup>1</sup> (en adelante, TR), maestros y profesores de los equipos específicos,<sup>2</sup> profesionales de la pedagogía, la psicología y el trabajo social, instructores en tiflotecnología y braille<sup>3</sup> (en

1 Profesional cuyo objetivo es el de capacitar a las personas ciegas o con deficiencia visual grave para promover su autonomía personal en la vida diaria, tanto en el hogar como en la calle.

2 Profesionales pertenecientes a la ONCE y a las administraciones educativas que apoyan la educación inclusiva acudiendo a los centros educativos en los que se encuentra escolarizado el alumnado con discapacidad visual para asesorar a la comunidad educativa e intervenir con este alumnado en áreas específicas vinculadas a esta discapacidad.

3 Profesional cuyo objetivo es el de enseñar a personas con discapacidad visual el uso de productos de apoyo vinculados a la tecnología y al braille para lograr su máxima autonomía personal, educativa y laboral.

adelante, ITB), especialistas en sordoceguera de zona<sup>4</sup> (en adelante, PESZ), intérpretes de lengua de signos, coordinadores de animación sociocultural y promotores braille.<sup>5</sup>

La organización del evento y la coordinación de los trabajos previos estuvo a cargo de un equipo técnico de profesionales de la ONCE pertenecientes a algunos de los citados perfiles, bajo la dirección del Departamento de Autonomía Personal y el Departamento de Atención Educativa y Apoyo al Empleo.<sup>6</sup>

El objetivo de este encuentro fue el de facilitar la puesta en común, el intercambio de experiencias y la reflexión en torno a la autonomía personal de los profesionales que atienden a personas con ceguera, deficiencia visual grave o sordoceguera dentro de la ONCE.

Figura 1. Logo del encuentro



## 2. Inauguración

En el acto de inauguración del encuentro intervinieron Ana Díaz Alonso, consejera general y coordinadora de Políticas Sociales y Consejos Territoriales, y María del Carmen Millán Vera, directora de Autonomía Personal, Tecnología y Accesibilidad y del Centro de Tiflotecnología e Innovación de la ONCE.

4 Profesional cuyo objetivo es atender las necesidades específicas de las personas con sordoceguera facilitando la comunicación, el acceso a la información y la autonomía diaria.

5 Profesional encargado de la enseñanza del braille a personas adultas.

6 El equipo estuvo formado por Adrià Agustina Arias, Gemma Cerdà Clusella, Elisabeth Díaz Lastras, Pablo Iglesias Junco, Rosa Lagrava Alcañiz, David Reyes Llaveró y Eva María Sánchez Ruiz.

Ana Díaz situó la autonomía personal como el objetivo central y transformador que sigue constituyendo una prioridad de la ONCE en la intervención con personas con discapacidad visual. La definió desde un enfoque amplio, incluyendo no solo la realización de las actividades cotidianas de una manera independiente, sino también la capacidad para elegir y organizar los apoyos necesarios, incluso solicitando ayuda cuando se requiera.

Por su parte, María del Carmen Millán destacó la evolución del trabajo en autonomía, ampliada hoy día gracias a la tecnología y la innovación, lo que exige una adaptación continua tanto en las personas como en los profesionales, cuyo papel resulta clave en el desarrollo de habilidades y competencias.

Ambas coincidieron en que este tipo de jornadas constituyen un espacio de encuentro y aprendizaje compartido, orientado a intercambiar buenas prácticas, mejorar la intervención con los usuarios y avanzar hacia una atención más eficaz, colaborativa y centrada en la persona.

Finalmente, se puso en valor la autonomía como un factor esencial de inclusión, participación social y calidad de vida, y se subrayó la necesidad de seguir impulsando su desarrollo mediante el trabajo conjunto y la mejora continua.

### 3. Charla motivacional: «Si no encuentras tu camino, háztelo»

El afiliado a la ONCE y exatleta paralímpico David Casinos Sierra tituló así su charla motivacional para enfatizar la importancia que tuvieron el trabajo intenso y la superación personal para afrontar una situación dura como fue, en su caso, la pérdida repentina de la visión con poco más de 20 años.

Nacido en febrero de 1972 en Valencia, en 1998 se quedó ciego de manera repentina a causa de una retinopatía diabética, teniendo así que replantearse su vida previa, en la que, entre otras cosas, trabajaba como ingeniero en una gran compañía.

David contó en su charla que en ese momento se hundió, llegando incluso a intentar en varias ocasiones «desaparecer», pero fueron varios los pilares que, poco a poco,

---

Díaz Lastras, E., y Reyes Llaveró, D. (2026). Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 157-173. <https://doi.org/10.53094/UWMU3947>.

no solo le hicieron salir adelante, sino reorientar su vida llegando a conseguir grandes logros a nivel personal y profesional.

El primer pilar fue su madre, a la que mencionó en repetidas ocasiones, y que no se movió de su lado desde el primer minuto, afrontando una situación que para ella era completamente desconocida y que además se complicaba por la fuerte depresión en la que se encontraba su hijo en un principio.

David indicó que su ajuste a la discapacidad visual comenzó cuando empezó a descubrir que había personas con su misma dificultad que llevaban una vida normalizada y que realizaban actividades tan cotidianas como trabajar o desplazarse por la calle.

Su estancia en el centro de rehabilitación de la ONCE en Sabadell «Ignacio Satrústegui y Fernández» fue el impulso definitivo para alcanzar su autonomía. En su intervención, mencionó con especial cariño a su primer técnico de rehabilitación, que fue quien le proporcionó las herramientas básicas para realizar tareas tan imprescindibles como comer, asearse o utilizar un bastón para desplazarse. Enfatizó la importancia que los profesionales de apoyo psicosocial de la ONCE tuvieron en su caso y tienen en general para lograr que personas como él salgan adelante, y reiteró su agradecimiento a esta institución por prestarle apoyo incondicional, formación y confiar siempre en sus posibilidades y potencialidades.

Otro de los grandes descubrimientos para David fue la existencia de los perros guía, y, de hecho, durante la charla no se separó de su fiel compañero, que permaneció tranquilo en el escenario. Contar con este servicio fue el aspecto que, según él, más influyó en su despegue hacia la independencia, sobre todo en los desplazamientos. Hoy en día, ha tenido ya varios perros, y mencionó a todos y cada uno de ellos durante su intervención con especial cariño.

Y por fin llegó el deporte, en concreto, el lanzamiento de peso, modalidad adscrita al atletismo y que le demostró que todavía tenía un motivo por el que luchar, una ocupación que le permitía desarrollarse como persona y a nivel laboral. Además, supuso una forma de mostrar a la sociedad que todo es posible y que se puede salir adelante con mucho trabajo y tesón. Cuando volvió de sus primeros juegos paralímpicos celebrados en Sídney en el año 2000, en los que ganó su primera medalla de oro, solo le esperaba su madre (cómo no, siempre su madre), pero cuando regresó de Londres en el 2012, habiendo ganado ya cuatro medallas de oro en juegos consecutivos, le esperaban dos

---

Díaz Lastras, E., y Reyes Llaveró, D. (2026). Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 157-173. <https://doi.org/10.53094/UWMU3947>.

autobuses de fans, lo que reflejaba la creciente repercusión social que iba alcanzando el deporte paralímpico.

Al finalizar su etapa deportiva en 2017, David creó una empresa con la que asesora actualmente a entidades de personas con y sin discapacidad. De este modo, busca transmitir lo que él ha aprendido a partir de su experiencia y trata de que el ajuste para otras personas que viven situaciones difíciles no sea, en la medida de lo posible, muy duro.

En conclusión, su charla fue muy inspiradora, planteada desde el humor y regada con muchas anécdotas. Destacó la importancia de no rendirse a pesar de las adversidades, el valor imprescindible de la familia como sustento personal y emocional, el papel de los servicios y profesionales de la ONCE para lograr su autonomía y la necesidad de encontrar una ocupación que dé sentido a tu vida y te haga sentirte útil.

Figura 2. Momento de la charla motivacional de David Casinos



#### 4. Mesa redonda: «Construcción de la autonomía: diálogo entre la filosofía, la sociología y la psicología»

En esta mesa redonda se dialogó sobre la perspectiva actual que la filosofía, la sociología y la psicología tienen sobre la autonomía personal.

A continuación, se resumen algunas de las principales ideas que se expusieron.

---

Díaz Lastras, E., y Reyes Llaveró, D. (2026). Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 157-173. <https://doi.org/10.53094/UWMU3947>.

José Miguel Valle González, filósofo y docente, basó su intervención en la vinculación entre la dignidad, la autonomía y el derecho. Los puntos clave que resaltó fueron los siguientes:

- La dignidad es inherente a toda persona y la autonomía es su expresión práctica: se define como la capacidad de dirigir la propia vida según lo que conecta con nuestro ser más profundo.
- La autonomía solo puede ejercerse si existen condiciones de vida dignas, lo que genera una paradoja con respecto a lo anterior.
- La autonomía se da siempre en interdependencia: cooperación, apoyo mutuo y vínculos sociales.
- Los derechos humanos garantizan que las necesidades básicas estén cubiertas, y solo así la persona puede dotarse de planes de vida que le permitan ejercer la autonomía.
- El respeto es entendido como el cuidado activo de la dignidad de cada persona.

Por su parte, Agustín Huete García, sociólogo y experto en evaluación e intervención en dependencia, centró su intervención en la relación entre autonomía e inclusión social y la responsabilidad individual y comunitaria al respecto. De su intervención se extrajeron las siguientes ideas:

- Para que se produzca la inclusión social deben estar satisfechos estos tres requisitos: derechos básicos cubiertos (salud, vivienda, educación...), ingresos suficientes y relaciones sociales satisfactorias. Muchas personas con discapacidad no cumplen uno o varios de estos requisitos.
- La inclusión se analiza según la relación y el reconocimiento entre grupos mayoritarios y minoritarios; en este caso, entre personas con y sin discapacidad, y pueden producirse cuatro situaciones:
  - Sin relación ni reconocimiento: exclusión.
  - Con relación, pero sin reconocimiento: asimilación (las personas con discapacidad ocultan sus diferencias para encajar en el grupo mayoritario).

---

Díaz Lastras, E., y Reyes Llaveró, D. (2026). Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 157-173. <https://doi.org/10.53094/UWMU3947>.

- Sin relación, pero con reconocimiento: segregación (manifestada, por ejemplo, en la creación de centros especiales).
- Con relación y reconocimiento: inclusión real.
- La autonomía y la inclusión son una responsabilidad compartida: en parte, individual y, sobre todo, social. La persona puede autoconvencerse de que su valor es inferior al del resto y, en consecuencia, puede acomodarse a su situación sin buscar su autonomía.
- La sociedad debe eliminar barreras y ofrecer oportunidades en los diferentes contextos.
- La transformación hacia una sociedad inclusiva es lenta y, en consecuencia, no se puede exigir a las personas con discapacidad comportarse como si el proceso estuviera culminado y las barreras ya no existieran.

Por último, Sacramento Pinazo Hernandis, psicóloga y experta en gerontología, habló de la importancia de la autonomía para mantener la autoestima y el envejecimiento activo. Su discurso se articuló en torno a los siguientes ejes:

- Muchas personas adquieren una discapacidad visual después de los 65 años.
- En la vejez aparece el edadismo, que se suma a otras posibles discriminaciones que ya pudiera sufrir la persona anteriormente (por discapacidad, género u orientación sexual, pobreza, etc.).
- La discapacidad adquirida en la vejez genera una disrupción biográfica: la persona debe reconstruir su identidad, lo que puede llevar a aislamiento y pérdida de motivación.
- Mantener un rol social, tomar decisiones y seguir relacionándose es clave para la autonomía en la vejez.
- La autonomía favorece la salud mental y, en consecuencia, la física, la autoestima, la autoeficacia y previene depresión y deterioro.
- Las personas mayores tienen derecho al respeto, buen trato y vida digna, y deben existir mecanismos para garantizarlos especialmente en situaciones de gran dependencia.

---

Díaz Lastras, E., y Reyes Llaveró, D. (2026). Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 157-173. <https://doi.org/10.53094/UWMU3947>.

Figura 3. Momento de la mesa redonda.



Para finalizar, se solicitó a los tres ponentes que dieran un consejo, desde su ámbito de conocimiento, a los profesionales a quienes iba dirigido este encuentro y cuyo trabajo es el de fomentar la autonomía personal. José Miguel Valle concluyó que lo esencial es poner en el centro la interdependencia y la necesidad universal de cuidados, ya que nadie es autosuficiente. Por su parte, Sacramento Pinazo resaltó la importancia de trabajar la autoeficacia, las habilidades sociales, la toma de decisiones, la adaptación al «nuevo yo» y modificar barreras del entorno, especialmente las actitudinales; también incidió en la necesidad de reforzar el apoyo social formal e informal. Por último, Agustín Huete recomendó aprovechar el marco conceptual ya existente sobre dignidad y derechos, y promover pequeñas acciones diarias que mejoren la autonomía sin cargar a profesionales ni a usuarios con el peso de cambiar toda la sociedad, sino únicamente con realizar pequeñas acciones que modifiquen algo del contexto más próximo.

## 5. Grupos de reflexión

Para esta dinámica de trabajo, los profesionales que participaban en el encuentro se dividieron en grupos más pequeños, de unas veinte personas cada uno, para exponer y contrastar sus ideas. Tomando como base y motivación los trabajos realizados por algunos compañeros y siguiendo las dinámicas planteadas por cada coordinador de grupo, debatieron sobre los siguientes ejes temáticos:

---

Díaz Lastras, E., y Reyes Llaveró, D. (2026). Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 157-173. <https://doi.org/10.53094/UWMU3947>.

- Trabajo con familias: formación para el desarrollo de la autonomía y gestión de las emociones.
- Importancia de la autonomía personal en la transición a la vida adulta.
- Presencia del área de autonomía personal en el currículo escolar.
- Accesibilidad y autonomía personal en la vida cotidiana.
- Modelos actuales de intervención en autonomía: el papel de los equipos multidisciplinares.
- Consecuencias de la sobreprotección en la autonomía personal.
- Interculturalidad y autonomía.
- El desarrollo sensorial y motor como base del aprendizaje de la autonomía personal.

Tras la sesión de trabajo, los coordinadores expusieron en el plenario las conclusiones principales a las que habían llegado.

A continuación, se detallan algunas de las reflexiones o mensajes clave que se destacaron:

- La autonomía se inicia en el entorno familiar, donde es esencial acompañar sin invadir, utilizando un lenguaje que favorezca la independencia y promoviendo un vínculo respetuoso entre profesionales y familias. Estas valoran positivamente el apoyo especializado recibido y destacan la importancia de actividades conjuntas que fortalezcan el proceso.
- Los hábitos de autonomía deben trabajarse desde la infancia mediante la implicación familiar, educativa y un enfoque multidisciplinar basado en autodeterminación, autoeficacia, socialización y evitación de la «paradoja de la cualificación», en la que una alta especialización impide la aplicación de lo aprendido a un contexto real. El mentoring entre personas afiliadas y las experiencias fuera del hogar son claves para reforzar la confianza y la toma de decisiones. Las habilidades sociales y emocionales son pilares imprescindibles para una transición sólida.
- La autonomía debe ocupar un lugar central en la inclusión educativa, debiendo aparecer explícitamente en programaciones y documentos institucionales. Su en-

señanza requiere una visión global, contextual y singular que asegure continuidad entre profesionales y responda a la realidad de aquellos modelos de crianza que dificultan su desarrollo natural.

- Se debe evitar trabajar desde «compartimentos estancos» que dificultan adquirir una visión global de la persona y su situación. Los profesionales ponen en valor situar a la persona en el centro, profesionalizar la coordinación de casos y promover un modelo interdisciplinar sustentado en el diálogo continuo, la reflexión y la coherencia en las actuaciones. Hay que reflexionar sobre el modelo de trabajo que toma como prototipo a una persona con discapacidad visual muy autónoma que sirve como referencia comparativa de nuestros usuarios. Sin embargo, los profesionales deben ser conscientes de la «distancia» entre ese modelo ideal y la realidad de la persona usuaria.
- La sobreprotección, aunque bien intencionada, limita la autodeterminación, autoestima y las capacidades. Puede surgir tanto en familias como en profesionales. La frustración debe asumirse como parte natural del desarrollo autónomo. Un enfoque interdisciplinar favorece intervenciones más ajustadas y reduce prácticas sobreprotectoras.
- La accesibilidad debe ser funcional, coherente y bien diseñada, trascendiendo lo meramente técnico. La información ha de proporcionarse en diversos formatos, ya que la tecnología, por sí sola, no garantiza accesibilidad real. La ONCE debe reforzar su papel como referente en diseño accesible, formación y colaboración con agentes externos.
- La intervención debe considerar los marcos culturales del usuario, reconstruyendo el concepto de autonomía desde su contexto. Tener autonomía supone tomar decisiones, y su fomento es un criterio clave que va más allá de la intervención social. Conocer la visión cultural del usuario y apoyarse en mediadores puede evitar conflictos y facilitar intervenciones que respeten la identidad y el sentido vital de cada persona.
- El desarrollo sensorial y motor es la base de la autonomía en edades tempranas. Un entorno seguro, estructurado y centrado en las capacidades del niño, junto con un vínculo afectivo sólido, impulsa la iniciativa, la exploración y la confianza.

## 6. Comunicaciones rápidas

Se trata de un formato en el que cada profesional (o grupo de profesionales) presentaba ante todos los asistentes, en un máximo de cinco minutos, una experiencia o buena práctica llevada a cabo en el ámbito de la autonomía.

Para facilitar la sistematización de estas experiencias, se agruparon bajo ciertos epígrafes que recogían los trabajos con una temática o base común.

A continuación, se exponen los distintos epígrafes que se abordaron y, ante la inviabilidad de detallar todas las experiencias presentadas dado el espacio disponible, se destacan dos o tres trabajos por cada uno de ellos y se resume la temática del resto:

- *Tecnología y redes sociales.* En primer lugar, la maestra Laura Hilario Fiz y la ITB Andrea Olvera Medina, ambas de la Delegación Territorial de la ONCE (en adelante, DT) en Aragón, presentaron un trabajo denominado «Voces que guían: transmisión en vivo con entrevistas para mostrar los Servicios Sociales», sobre la utilización de la red Twitch para dar a conocer la ONCE y los servicios que esta presta, dada la gran aceptación que tiene esta red social entre los jóvenes. También, Elisa Pomar Arribas, una ITB del Centro de Recursos Educativos de la ONCE<sup>7</sup> (en adelante, CRE) en Barcelona, presentó un trabajo denominado «Acompañamiento tiflotecnológico a una alumna con ceguera total y necesidades cognitivas», en el que explicó de qué modo había realizado las adaptaciones oportunas y había adecuado el método de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a las necesidades de una adolescente con importantes limitaciones visuales e intelectuales para que pudiera utilizar el WhatsApp. Otros trabajos versaron sobre la confluencia entre la tecnología y el braille o la formación a los usuarios en distintas aplicaciones y, en concreto, en aquellas que utilizan como base la inteligencia artificial.
- *Abordando la autonomía desde una perspectiva lúdica.* En este bloque, la maestra María del Carmen Mejías de Aro y la orientadora Begoña Martínez Martínez, ambas de la DT de Murcia, presentaron la experiencia «¿Quién es quién en la discapacidad

---

<sup>7</sup> Centro especializado de referencia en el que se centralizan los recursos humanos y materiales y se realiza el asesoramiento técnico necesario a la comunidad educativa para garantizar la inclusión del alumnado con discapacidad visual en sus centros de referencia.

visual?»<sup>8</sup>, en la que, a partir de la adaptación de este conocido juego de mesa, trabajaron con niños de primaria el conocimiento de referentes adultos con discapacidad visual para que pudieran verse representados en ellos. Valeriano Septiém López, ITB de la Dirección de Zona de la ONCE (en adelante, DZ) en Tenerife, presentó una «cartilla» en la que, tomando como motivación la baraja española, había comenzado a enseñar braille a una persona con una ceguera adquirida de manera reciente que se negaba a aprenderlo, y cuya actividad preferida previa a la pérdida visual era jugar a las cartas. Por su parte, los maestros de la Dirección de Apoyo de la ONCE (en adelante, DAP) en Huelva José Luis Pérez Sánchez y Javier Durán Zamora presentaron la experiencia «En busca del bastón mágico»<sup>9</sup>, consistente en una yincana en la que mostraban a los niños las distintas herramientas y recursos con los que contaban para mejorar su autonomía. Por último, Roberto Malvar Cerdeira, maestro de la DT de la ONCE en Navarra, en su trabajo «El maletín de Tapies», presentó un ejemplo de cómo realizar representaciones tridimensionales de obras de arte para que las personas ciegas puedan ser más autónomas en los museos.

- *Grupos autogestionados.* Esther Gallego Villegas, TR de Castilla y León, presentó la experiencia «Talleres de orientación y movilidad con baja visión: algo más que un bastón», en la que se han realizado rutas culturales con grupos homogéneos de personas con baja visión (adolescentes, adultos, personas sordociegas, personas con discapacidad cognitiva asociada, etc.), en las que se ha animado a sus participantes a utilizar el bastón de manera puntual para que fueran observando por sí mismos los beneficios que este tiene para complementar la información que les proporciona su resto visual y que, en ocasiones, puede no ser suficiente o ponerles en riesgo. Ángela Arnau Gilberte, TR de la DT de la ONCE en Cataluña, expuso la experiencia «Cambio de paradigma», en la que un grupo de personas afiliadas a la ONCE creó un grupo de ayuda mutua sin la presencia directa de los profesionales. Los resultados han demostrado la importancia de favorecer este tipo de espacios, diferentes a la intervención de los profesionales, en los que los usuarios han sido capaces de compartir experiencias y herramientas, permitiéndoles poner en valor sus propios recursos como un factor motivador hacia la autonomía. Finalmente,

---

8 Esta experiencia fue galardonada con un accésit en el 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría General. La descripción de esta experiencia puede consultarse en este mismo número de *RED Visual*: <https://doi.org/10.53094/ALRA4848>.

9 Esta experiencia fue galardonada con el primer premio en el 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría de Autonomía Personal. La descripción de esta experiencia puede consultarse en este mismo número de *RED Visual*: <https://doi.org/10.53094/BGSY6379>.

Déborah Font Jiménez, trabajadora social de la DT de la ONCE en Cataluña, presentó la experiencia «Igalada, somos comunidad», en la que se fomentó la participación de afiliados residentes en el entorno rural a través de la generación de experiencias comunitarias en su zona, minimizando así los efectos de la soledad no deseada. El valor de los grupos de ayuda mutua para las personas con discapacidad visual y la realización de una actividad lúdica —en este caso, tejer, con el valor añadido que tenía que su resultado beneficie a terceros que lo necesitan— fueron los temas del resto de trabajos presentados en este bloque.

- *Accesibilidad y vida cotidiana.* En este bloque, Cristina Pradel Corvinos, especialista de apoyo al empleo de la DT de la ONCE en Aragón, presentó «La carpeta para la vida», para ayudar a los jóvenes que alcanzan la mayoría de edad a conocer los documentos oficiales de carácter personal y profesional de los que disponen y a clasificarlos, para que puedan hacer un uso de ellos de manera autónoma en el futuro. Por otro lado, la maestra Belén Ortega Rico y la TR Silvia Gallardo Sánchez, ambas de la DT de la ONCE en Castilla y León, presentaron la experiencia «¡Listos para actuar! Autonomía y primeros auxilios en el día a día», en la que expusieron cómo habían llevado a cabo una formación en primeros auxilios para estudiantes de educación secundaria. La TR Ivana Santana Pérez y el ITB Manuel Morillo Morales, ambos de la DT de la ONCE en Canarias, incidieron en la importancia que tiene la tecnología para prestar apoyo en las actividades cotidianas que las personas con discapacidad visual realizan en su vida diaria a través de la experiencia «Tecnología y autonomía: primeros auxilios para personas con discapacidad visual». <sup>10</sup> Este también fue el tema central de la experiencia «Digitalízate», presentada por la ITB María Fernández Báñez, de la DT de la ONCE en Andalucía.
- *Experiencias de éxito.* En este bloque se expusieron testimonios de intervenciones individuales de carácter interdisciplinar para fomentar la autonomía, con resultado satisfactorio, de personas con características individuales que hacían, *a priori*, que esta intervención pudiera resultar más compleja. Así, destacó la intervención con un estudiante adolescente que iba a realizar prácticas en Portugal, con un soldado ucraniano que posteriormente regresó a su país, con una persona de Venezuela recién llegada a España, con una persona con sordoceguera que vive

---

<sup>10</sup> Esta experiencia fue galardonada con el segundo premio en el 8.º Concurso de Experiencias de Innovación y Buenas Prácticas en Servicios Sociales de la ONCE en la categoría de Autonomía Personal. La descripción de esta experiencia puede consultarse en este mismo número de *RED Visual*: <https://doi.org/10.53094/NNYI7055>.

en un entorno rural o con una persona mayor en un contexto institucionalizado, entre otras.

- Intervención con personas con sordoceguera: la pedagoga Yolanda de los Santos Rodríguez y la maestra María del Mar Martín de Frutos, ambas del CRE de la ONCE en Sevilla, presentaron la experiencia «Viaje a la autonomía y la inclusión en sordoceguera a través de un perro de asistencia», en la que mostraron cómo el trabajo con este animal había mejorado sustancialmente la comunicación y la conducta de una niña sordociega. En la experiencia «PreDactyls: introducción al sistema Dactyls para niños de dos a seis años»,<sup>11</sup> Susana Vicente Ollero, maestra del CRE de la ONCE en Barcelona, y Carmen Iglesias Garrido, PESZ de la DT de la ONCE en Cataluña, expusieron cómo han simplificado este sistema y se lo han empezado a enseñar a un niño de 2 años para que pueda comunicarse con su madre, que tiene sordoceguera y problemas graves de movilidad. Continuando con el sistema Dactyls, también se abordó en otra experiencia cómo se había realizado su guía didáctica, se habló de la importancia del braille para ampliar las posibilidades de comunicación de las personas con sordoceguera y se presentaron los calendarios de anticipación como herramientas para fomentar la estabilidad y seguridad en este alumnado.
- *Intervención en la etapa educativa.* En este último bloque, Aurora Rodríguez García, maestra de la DT de la ONCE en Galicia, presentó un trabajo denominado «Cada día una oportunidad: experiencia con discapacidad visual cerebral en educación primaria» donde detalló las estrategias a nivel de aula, de centro y de familia que ha puesto en marcha para fomentar la autonomía de una niña con esta patología. También se expuso la experiencia «Enséñame a mirar», por parte de Empar Labraña Beltrán y Joana Gómez Prat, maestras del CRE de la ONCE en Barcelona, en la que mostraron una maleta de recursos que han elaborado para trabajar la estimulación visual con alumnado de atención temprana. El deporte también tuvo una importante presencia en este bloque, con trabajos sobre su introducción en las distintas edades y cómo utilizarlo como medio para trabajar la tecnología de manera transversal. También hubo lugar para hablar sobre cómo abordar la autonomía en el estudio del alumnado con discapacidad visual.

---

11 El sistema Dactyls es un sistema de comunicación alternativa, creado para personas con sordoceguera, que combina el uso del alfabeto dactilológico con signos táctiles en la palma de la mano. Para un mayor acercamiento a este sistema, se recomienda la lectura del reportaje *Un paso más en la comunicación de las personas con sordoceguera: el sistema Dactyls*, publicado en el número 78 de *RED Visual*: <https://doi.org/10.53094/RBGG8149>.

## 7. Sesión de conclusiones y clausura

El encuentro sobre autonomía personal significó un punto de convergencia entre profesionales de distintas áreas con la finalidad de compartir, reflexionar y extraer conclusiones. Además, en él se congregaron profesionales que, en breve, finalizarán su carrera laboral con otros que acaban de iniciarse en ella, lo que permitió hacer un traspaso generacional de conocimientos y experiencias, así como comprobar la energía y nuevas ideas con las que se inicia la gente más joven.

Tras realizar una dinámica en la que los asistentes debían definir con una palabra qué ha supuesto para ellos este encuentro, algunas de las más significativas —concretamente, las diez que más se repitieron— fueron: aprendizaje, compartir, equipo, experiencia, interdisciplinariedad, oportunidad, transformación, inspiración, confianza y libertad. Cada palabra sintetizaba un mensaje que los profesionales quisieron transmitir al resto de los asistentes.

Se destacó la ilusión compartida entre profesionales veteranos y jóvenes, así como la importancia del compañerismo, trabajar en equipo y crear espacios para encontrarse, compartir experiencias y conocer el trabajo de otros territorios. Se valoró la realización periódica de este tipo de encuentros para construir y compartir conocimiento desde la interdisciplinariedad. Los profesionales mostraron su orgullo por el trabajo que realizan, destacando que son profesiones muy vocacionales que permiten mantener la ilusión.

Se subrayó la necesidad de pasar a la acción, ya que este encuentro ha ofrecido aprendizajes valiosos para mejorar los servicios sociales y también la importancia de trasladar al resto de la sociedad lo que se trabaja y cómo se trabaja en la ONCE, compartiendo el conocimiento con las comunidades científicas, académicas, educativas, etc.

Como conclusión general, se destacó que la autonomía personal constituye un pilar imprescindible para lograr el desarrollo personal y la inclusión social de las personas con discapacidad visual, y en este encuentro se le ha dado el valor que merece como uno de los ejes centrales de la intervención con la persona afiliada y su entorno.

Para finalizar este encuentro, se dio paso a su clausura, en la que intervinieron Francisco Román Martínez-García, director ejecutivo de la Dirección de Educación, Empleo y Braille de la ONCE y Andrés Ramos Vázquez, director general adjunto de Servicios Sociales de la ONCE.

Francisco Román Martínez-García subrayó en su intervención que ser autónomo no es fácil para una persona ciega. Las acciones cotidianas requieren un esfuerzo adicional y, en ocasiones, puede aparecer la tentación de acomodarse a un entorno sobreprotector que resuelve sus necesidades. Si la mayoría de las personas no caen en esa dinámica es, precisamente, gracias al trabajo interdisciplinar de profesionales que, desde su ámbito de actuación, intervienen en el desarrollo de la autonomía personal. Los profesionales escuchan, comprenden, acompañan, animan, enseñan estrategias y están dispuestos a esperar y volver a empezar cuando es necesario. En definitiva, el objetivo es que cada persona pueda alcanzar su máximo potencial, situando siempre en el centro sus necesidades, intereses y motivaciones.

Finalizando las jornadas, Andrés Ramos puso en valor la importancia de ser autónomo para una persona con discapacidad visual. La autonomía es el elemento más importante para, entre otras cosas, prevenir la soledad, evitar la sobreprotección familiar, posibilitar el acceso al mundo laboral y tomar decisiones en la vida. La autonomía es un derecho, significa libertad para la persona y su fomento está en el ADN de la ONCE.

## 8. Conclusiones

Este encuentro ha sido una experiencia muy valiosa a nivel profesional y personal para todos los asistentes, tanto para aquellos que se retiran próximamente como para aquellos que comienzan su andadura y han podido disfrutar del intercambio de experiencias con aquellos que son sus referentes.

Para todos ellos, su participación comenzó meses antes, con un esfuerzo por analizar, sintetizar y compartir aquellas experiencias y reflexiones que pudieran ayudar a progresar a otros profesionales en sus diferentes ámbitos. Para ello, a veces, se requiere investigación, colaboración y evolución en los planteamientos tradicionales.

Se ha destacado la presencia de expertos externos en la mesa redonda, cuya aportación y visión global han permitido abordar la autonomía desde lo general a lo particular, empezando por una perspectiva académica para llegar a contextualizarla en el trabajo específico que se realiza en la ONCE.

El desarrollo de las jornadas ha sido impecable, sin inconvenientes y respetando al máximo los tiempos designados para cada actividad. Es cierto que, como en todos los

encuentros de este tipo, queda la sensación de que ha faltado tiempo para profundizar en algunos temas, sobre todo en los grupos de reflexión, pero es difícil conjugar el volumen de los trabajos presentados con la dedicación de largos tiempos de reflexión sobre ellos.

Una de las reflexiones finales puso en valor la oportunidad de volcar el conocimiento y la experiencia de todos estos años en los nuevos modelos de intervención que la ONCE está diseñando en estos momentos. La voluntad de avanzar y mejorar en la atención a las personas afiliadas debe ser el motor de estos cambios.

Finalmente, se puede concluir que las jornadas han reflejado un alto nivel de motivación, compromiso e ilusión colectiva, sentando las bases para seguir avanzando y mejorando la intervención en autonomía personal.

---

**Elisabeth Díaz Lastras.** Maestra del Departamento de Atención Educativa y Apoyo al Empleo. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: [elisabeth.diaz@once.es](mailto:elisabeth.diaz@once.es).

**David Reyes Llaveró.** Técnico de rehabilitación de la Delegación Territorial de la ONCE en Andalucía. Asesor técnico en rehabilitación de la Dirección de Autonomía Personal, Tecnología y Accesibilidad. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: [david.reyes@once.es](mailto:david.reyes@once.es).

---

Díaz Lastras, E., y Reyes Llaveró, D. (2026). Encuentro Profesional sobre Autonomía Personal: «Autonomía que transforma». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, (87), 157-173. <https://doi.org/10.53094/UWMU3947>.

# RED Visual

Revista Especializada en Discapacidad Visual

RED Visual tiene una licencia Creative Commons del tipo  
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 4.0 Internacional (BY-NC-ND).



**Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)**  
Asesoría de Servicios Sociales  
Carrera de San Jerónimo, 28 · 28014 Madrid (España)  
[redvisual@once.es](mailto:redvisual@once.es)

