

**Pintura Expandida: una mirada hacia la experiencia estética multisensorial de tres  
personas con Discapacidad Visual.**

Kevin Felipe Osorio Pérez y Érika Vanessa Pineda Quitián

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Bellas Artes

Maestría en Arte, Educación y Cultura

Docente tutor de Tesis:

Dra. Vanessa Alejandra Cano Bermúdez

2025

## **Dedicatorias**

*Dedico este logro a mi padre, que desde el inmenso cielo sé que celebra conmigo este logro. Este título no solo es mío, sino también suyo, pues siempre soñó junto a mí que alcanzara este objetivo. Su apoyo incondicional, su amor y su deseo de verme crecer son la fuerza que hoy me sostiene y me impulsa.*

*A mi madre, quien ha sido un pilar fundamental en cada etapa de mi vida académica, impulsándome con su amor, su fe y su ejemplo a no rendirme y a confiar en mis capacidades.*

*A mi hermano, cuya alegría, compañía y apoyo han sido un refugio en los momentos de cansancio y dificultad.*

*A mi compañera de vida, quien es símbolo para mí de luz, fuerza, esfuerzo y constancia que con su amor incondicional y su inagotable motivación me sostuvo. Este logro también es suyo. A mi amigo Juan José, por su constante presencia, sus palabras de ánimo y su apoyo incondicional en cada paso de este camino.*

*A mi mejor amiga Érika, quien durante estos dos años fue testigo de mis alegrías, lágrimas, frustraciones y cansancios, pero también de mi perseverancia. Su compañía, su aliento y su fe en que juntos podríamos terminar lo que empezamos, fueron esenciales para alcanzar esta meta.*

*A todos ustedes, gracias por ser parte de este sueño hecho realidad.*

**Kevin Felipe Osorio Pérez**

*Dedico con gratitud este logro a mi familia, quienes fueron el soporte esencial en mi trayectoria educativa. Su presencia constante en mis fracasos y alegrías me brindó la fortaleza necesaria para seguir adelante. Ellos, mis mayores inspiradores, me enseñaron a conocerme mejor, a crecer como persona y a mantener viva mi motivación por alcanzar nuevas metas en este proceso de maestría.*

*Con especial cariño y gratitud a Lila Renatta, mi fiel compañera gatuna, cuya presencia constante, maullidos tiernos y ronroneo persistente fueron mi refugio y motivación a lo largo de este camino. A Alexandra, mi hermana, por su comprensión infinita y el amor incondicional que iluminó incluso los días más desafiantes. A mi madre, ese bastón firme y amoroso que nunca falló, mi guía constante y ejemplo de fortaleza. Y a Kevin, mi invaluable mejor amigo y compañero de tesis, cuya colaboración, apoyo y amistad hicieron este proceso más llevadero y significativo desde el inicio.*

*También a todas las demás personas que se cruzaron en mi camino, enseñándome valiosas lecciones en cada encuentro, les dedico también este triunfo que siento compartido.*

*Asimismo, agradezco a mi Alma Mater, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, por brindarme la oportunidad de explorar horizontes y darme esta beca que hizo posible cursar esta maestría.*

*Gracias infinitas, mi amor y gratitud son para todos ustedes.*

***Érika Vanessa Pineda Quitián.***

## Resumen

Esta investigación exploró el potencial de la Pintura Expandida como lenguaje artístico inclusivo para tres personas con diferentes tipos Discapacidad Visual (ceguera y baja visión) quienes laboran en el Instituto Nacional para Ciegos de Colombia (INCI). A través de tres laboratorios de creación, diseñando e implementando estrategias didácticas multisensoriales, que permitieron a los sujetos participantes de la investigación experimentar y crear pintura de manera autónoma, este proceso investigativo se sustenta en un marco teórico que articula diversas perspectivas desde la noción de experiencia de Larrosa (2006), de la experiencia estética, desarrollada por Jausse (2002), también en relación con estrategias didácticas, se toman los aportes de Sensevy (2007) y por último de Rickenmann et al. (2014), para finalmente plantear la Pintura Expandida conceptualizada por Krauss (1979) y profundizada por Fares (2019). La práctica se centró en la exploración táctil, olfativa y auditiva de materiales convencionales y no convencionales, fomentando la expresión personal y la conexión emocional con la pintura. Los resultados evidenciaron una transformación positiva en la percepción de la pintura por parte de los sujetos participantes de la investigación, quienes transitaron de la cautela inicial a la exploración y el descubrimiento desde su experiencia estética, finalmente esta investigación se situó dentro de un enfoque cualitativo, con estudio de casos múltiples.

**Palabras Clave:** *Discapacidad Visual, ceguera, baja visión, Pintura Expandida, lenguaje artístico, experiencia, experiencia estética, estrategias didácticas.*

**Abstract**

This study explored the potential of Expanded Painting as an inclusive artistic language for three individuals with different types of visual impairment (blindness and low vision) who work at the National Institute for the Blind of Colombia (INCI). Through three creative workshops, the research designed and implemented multisensory didactic strategies that enabled participants to autonomously experience and create paintings. This investigation is grounded in a theoretical framework that articulates diverse perspectives, including Larrosa's (2006) notion of experience, Jauss's (2002) development of aesthetic experience, and contributions from Sensevy (2007) regarding didactic strategies. Finally, Rickenmann et al. (2014) are referenced, leading to the conceptualization of Expanded Painting as proposed by Krauss (1979) and further developed by Fares (2019). The practice focused on the tactile, olfactory, and auditory exploration of both conventional and unconventional materials, encouraging personal expression and emotional connection with painting. The results revealed a positive transformation in participants' perception of painting, as they moved from initial caution toward exploration and discovery through their aesthetic experience. Ultimately, this research was situated within a qualitative approach, using a multiple case study design.

**Keywords:** *Visual impairment, blindness, low vision, Expanded Painting, artistic language, experience, aesthetic experience, didactic strategies.*

## Tabla de contenido

1. Introducción; ¿Qué estamos mirando?.....	11
2. Justificación; ¿Por qué y para qué queremos mirar esto?.....	15
3. Descripción de la situación problemática; ¿Qué hemos mirado y qué nos inquieta?19	
3.1. Pregunta de Investigación; ¿Qué queremos mirar? .....	24
3.2. Objetivos; ¿Hacia dónde miramos? .....	24
<i>3.2.1. Objetivo General</i> .....	24
<i>3.2.2. Objetivos específicos</i> .....	24
4. Marco de antecedentes; ¿Qué han mirado otros sobre este tema? .....	25
4.1. Tesis de doctorado.....	26
4.2. Tesis de maestrías .....	31
4.3. Artículos académicos.....	42
4.4. Tesis de pregrado.....	56
5. Marco teórico; ¿Quiénes nos ayudan a mirar lo que vemos?.....	67
5.1. Discapacidad Visual .....	68
<i>5.1.1. Concepto de Discapacidad Visual</i> .....	68
<i>5.1.2. Un poco de historia de la incidencia de la población con Discapacidad Visual en sociedad</i> .....	72
<i>5.1.3. Normatividad que apoya a la participación plena de la población con Discapacidad Visual en Colombia</i> .....	78
<i>5.1.4. Estrategias generales para la atención de personas con Discapacidad Visual</i>	81

<b>5.2. La experiencia como lo que me pasa; Una mirada desde Jorge Larrosa.....</b>	<b>85</b>
<b>5.2.1. La experiencia estética; lo que me pasa cuando miro lo artístico .....</b>	<b>91</b>
<b>5.3. Estrategias didácticas; ¿Con qué herramientas se puede pintar lo que sí y no se mira? .....</b>	<b>96</b>
<b>5.4. Pintura Expandida como lenguaje artístico; ¿De qué otras formas se pueden pintar? .....</b>	<b>104</b>
<b>5.4.1. La pintura como Lenguajes Artístico .....</b>	<b>104</b>
<b>5.4.2. Lo Expandido en la Pintura .....</b>	<b>108</b>
<b>6. Diseño Metodológico; ¿Cómo diseñamos lo que ellos explorarán al pintar? .....</b>	<b>117</b>
<b>6.1. Tipo de investigación: Cualitativa .....</b>	<b>117</b>
<b>6.2. Estudio de caso; ¿Cómo vamos a mirar a la población? .....</b>	<b>118</b>
<b>6.2.1. Estudio de casos múltiples; ¿Cómo miramos a tres personas que nos miran? .....</b>	<b>121</b>
<b>6.2.2. Presentación de casos múltiples; ¿Quiénes son a los que miramos? .....</b>	<b>123</b>
<b>6.3. Técnicas de recolección de datos; ¿Con qué herramienta podemos encontrar lo que miramos de ellos? .....</b>	<b>126</b>
<b>6.3.1. Entrevistas semiestructuradas .....</b>	<b>126</b>
<b>6.3.2. Observación participante .....</b>	<b>129</b>
<b>6.3.3. Bitácora .....</b>	<b>130</b>
<b>6.4. Estrategia de recolección de datos; ¿De qué forma vamos a mirar a las tres personas con Discapacidad Visual? .....</b>	<b>131</b>

6.4.1. <i>Laboratorios de creación</i> .....	131
6.4.2. <i>Estructura de los laboratorios de creación</i> .....	133
7. <b>Análisis e Interpretación de datos; ¿Qué fue lo que miramos?</b> .....	140
7.1. <b>Análisis de los datos; ¿Cómo comprendemos lo que miramos?</b> .....	140
7.2. <b>Interpretación de los datos ¿Cómo interpretamos lo que miramos?</b> .....	145
7.2.1. <i>Principio 1: La Pintura Expandida como estrategia inclusiva para el acceso de tres personas con Discapacidad Visual.</i> .....	148
7.2.2. <i>Principio 2: La Pintura Expandida como un agente transformador positivo para tres personas con Discapacidad Visual.</i> .....	158
7.2.3. <i>Principio 3: Exploración de los sentidos como aspecto fundamental para que tres personas con Discapacidad Visual miren a la Pintura Expandida.</i> .....	161
7.2.4. <i>Principio 4: La exploración de la Pintura Expandida mediante la integración de elementos no convencionales para pintar que permiten su expansión con tres personas con Discapacidad Visual.</i> .....	172
7.2.5. <i>Principio 5: El diseño e implementación de estrategias didácticas como elemento que favorece el acceso a la Pintura Expandida para tres personas con Discapacidad Visual</i> .....	180
7.2.6. <i>Principio 6: La mediación pedagógica como eje central en el acceso a la Pintura Expandida para tres personas con Discapacidad Visual.</i> .....	185
7.2.7. <i>Principio 7: La imagen mental, un evocador de recuerdos visuales empleados en Pintura Expandida por tres personas con Discapacidad Visual</i> .....	197

<b>7.2.8. Principio 8: Estrategias implementadas desde experiencias e intereses propios de los tres participantes con Discapacidad Visual a lo largo de los laboratorios de creación en Pintura Expandida .....</b>	<b>200</b>
<b>7.3. Resultados obtenidos de los ocho principios generalizables del análisis y la interpretación de los datos obtenidos de la presente investigación .....</b>	<b>207</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>216</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>225</b>
<b>Anexo B Transcripciones Entrevistas .....</b>	<b>225</b>
<b>Entrevista #1 Camilo Andrés Garnica Cova.....</b>	<b>225</b>
<b>Entrevista #2 Pedro Andrade Losada .....</b>	<b>238</b>
<b>Entrevista #3 Alejandro Pabón Perilla.....</b>	<b>248</b>
<b>Anexo C Matriz de análisis de entrevistas.....</b>	<b>265</b>
<b>Anexo D Transcripción Retroalimentaciones por laboratorio.....</b>	<b>296</b>
<b>Retroalimentación Camilo Primer Laboratorio .....</b>	<b>296</b>
<b>Retroalimentación Pedro Primer Laboratorio .....</b>	<b>298</b>
<b>Retroalimentación Alejandro Primer Laboratorio.....</b>	<b>299</b>
<b>Retroalimentación Camilo Segundo Laboratorio .....</b>	<b>300</b>
<b>Retroalimentación Pedro Segundo Laboratorio .....</b>	<b>302</b>
<b>Retroalimentación Final Camilo Tercer Laboratorio .....</b>	<b>303</b>
<b>Retroalimentación Final Pedro Tercer Laboratorio .....</b>	<b>304</b>
<b>Retroalimentación Final Alejandro Tercer Laboratorio.....</b>	<b>306</b>

<b>Anexo E Matriz de análisis de retroalimentaciones .....</b>	<b>308</b>
<b>Anexo F Matriz de análisis registros fotográficos .....</b>	<b>343</b>
<b>Anexo G Bitácoras Docentes mediadores investigadores .....</b>	<b>363</b>
<i>Bitácora de implementación: Pintura Expandida: una experiencia estética multisensorial de tres personas con Discapacidad Visual. Una mirada artística hacia la Pintura Expandida, docente mediadora investigadora: Erika Vanessa Pineda Quitián .....</i>	
	<b>363</b>
<i>Bitácora de implementación: Pintura Expandida: una experiencia estética multisensorial de tres personas con Discapacidad Visual. Una mirada artística hacia la Pintura Expandida, docente mediador investigador: Kevin Felipe Osorio Pérez..</i>	
	<b>384</b>
<b>Anexo H Análisis Obras de creación de las tres personas con Discapacidad Visual por laboratorio .....</b>	<b>404</b>

## **1. Introducción; ¿Qué estamos mirando?**

El arte ha sido visto como un medio de expresión, comunicación y transformación de la realidad de las personas que acceden a este desde una perspectiva del goce, disfrute y de experiencia, sin embargo, estas características no se dan de la misma manera en la población con Discapacidad Visual en torno a su acercamiento a la pintura en particular, ya que esta es entendida tradicionalmente como un lenguaje meramente visual, limitando las oportunidades de experimentación y aprendizaje para las personas que no pueden percibirla completamente por medio de la visión. Es así, que la presente investigación propone explorar el lenguaje artístico de la Pintura Expandida como una alternativa que amplía los límites de la pintura convencional, logrando la experimentación de todos los sentidos por medio de experiencias artísticas accesibles para personas con Discapacidad Visual.

Ahora bien, esta investigación buscó comprender cómo tres personas con Discapacidad Visual (ceguera adquirida y congénita, además de baja visión congénita) experimentan el lenguaje artístico de la Pintura Expandida a través del diseño e implementación de estrategias didácticas que potencien su acercamiento a la experiencia estética. Se partió de la idea de que la pintura no solo puede ser vista, sino también puede ser sentida, escuchada e interpretada desde los sentidos, pretendiendo repensar las estrategias didácticas para la exploración de las artes enfocadas a la pintura desde una perspectiva inclusiva. Para ello, se desarrolló la presente investigación que combinó fundamentos teóricos con una aplicación metodológica de laboratorios de creación en la que los tres sujetos participantes de la investigación interactuaron

con materiales, texturas y técnicas (relieve artístico, grabado, frottage<sup>1</sup> y acuarela) que desafían la bidimensionalidad y el uso exclusivo de la visión en la pintura.

El presente documento de investigación se estructura de la siguiente manera: un primer capítulo en relación con el marco de antecedentes, donde se revisaron investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional que vincularan temas como: la Pintura Expandida, la Discapacidad Visual y el uso de estrategias didácticas inclusivas, esto a través de documentos como tesis de doctorado, maestrías, pregrado y de artículos académicos, donde se identificó la escasez de trabajos que profundicen directamente la relación de la Pintura Expandida con las personas con Discapacidad Visual, lo que justifica la pertinencia de este ejercicio investigativo en relación con los temas propuestos.

Como segundo capítulo se presenta el marco teórico que articula los conceptos claves de esta investigación: la experiencia, la experiencia estética, las estrategias didácticas y la Pintura Expandida. En donde se retoman los aportes de la noción de experiencia de Larrosa (2006), para comprender la experiencia como transformación del sujeto. Luego para interpretar la experiencia estética como un escenario de percepción, Jauss (2002), quien habla de creación y resignificación del espacio. En cuanto a las estrategias didácticas, se tomaron los aportes de Sensevy (2007) y Rickenmann del Castillo et al. (2014), quienes aportan a la construcción de estrategias didácticas situadas, dialógicas y flexibles. Finalmente, la Pintura Expandida, desde Krauss (1979) y Fares (2019), que permitieron comprender lo expandido como la forma de

---

<sup>1</sup> El frottage es una técnica artística que consiste en frotar un lápiz, crayón o algún otro material sobre una hoja de papel que se ha colocado sobre un objeto con textura, creando una impresión de dicha textura en el papel, Consultado el 30 de mayo de 2025, en <https://www.menil.org.translate.goog/exhibitions/234-apparitions-frottages-and-rubbings-from-1860-to-now? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr pto=sge>

ampliar las posibilidades de la pintura más allá del lienzo y del pincel, integrando nuevos materiales, espacios y modos de interacción con el proceso creativo de cada participante.

Como tercer y último capítulo el diseño metodológico que orienta la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos múltiple, en los que se analizaron las experiencias de tres personas con Discapacidad Visual en relación con el lenguaje artístico de la Pintura Expandida, para ello se emplearon distintas técnicas de recolección de datos, entre ellas entrevistas semiestructuradas para conocer las percepciones y experiencias previas de los sujetos participantes de la investigación en relación con la pintura en sus etapas escolares.

Ahora bien, también, se propuso la observación participante para registrar su acercamiento con las estrategias propuestas por parte de los docentes mediadores investigadores<sup>2</sup>; además, se plantearon tres laboratorios de creación en los que se experimentó y exploró con materiales no convencionales y técnicas artísticas adaptadas a sus necesidades, potencialidades, gustos e intereses. A partir de la triangulación de estos datos, se buscó obtener una comprensión integral de cómo la Pintura Expandida pudo contribuir con la generación de experiencias estéticas significativas en personas con Discapacidad Visual.

Este proyecto no solo exploró el lenguaje artístico de la Pintura Expandida, sino que también desafió las concepciones tradicionales de los docentes que, en etapas iniciales, han restringido el acceso de tres sujetos participantes de la investigación con Discapacidad Visual en la pintura. Al integrar estrategias didácticas y un enfoque sensorial, se demostró que la pintura

---

<sup>2</sup>A lo largo de esta investigación y en la elaboración del presente trabajo de grado, los autores se identificaron como docentes mediadores investigadores. Esta autodenominación surge de su rol de acompañamiento en el proceso creativo de los tres participantes con Discapacidad Visual, así como de la reflexión continua sobre su propia práctica investigativa durante todo el estudio.

es una experiencia accesible y transformadora para todos. De este modo, la Pintura Expandida reconfigura el espacio artístico y amplía las posibilidades de inclusión y participación para personas con Discapacidad Visual.

Es importante tener presente, que a lo largo de esta investigación se utilizan preguntas en los títulos de cada apartado del documento, las cuales evocan lo visual como recurso narrativo y reflexivo. Estas no buscan dar únicamente respuestas objetivas, sino que invitan a analizar desde otros aspectos, generando distintas formas de ver y pensar la experiencia, especialmente cuando se trata de personas que perciben el mundo más allá de lo visual. Los cuestionamientos se integran en cada apartado desde la introducción hasta las conclusiones de esta investigación, no solo como un recurso de estilo como se menciona anteriormente, sino como una apuesta por una mirada sensible, poética y crítica sobre la Pintura Expandida, las estrategias didácticas, la experiencia estética y la Discapacidad Visual.

## 2. Justificación; ¿Por qué y para qué queremos mirar esto?

En la búsqueda de los antecedentes para esta investigación se evidenció una escasez de documentos que vincularan la Pintura Expandida en su experimentación del arte, desde lo expandido en personas con Discapacidad Visual. Si bien en este marco de antecedentes de la presente tesis existen documentos de corte educativo que han abordado la relación entre el arte y la discapacidad desde distintos enfoques, la mayoría se han concentrado en la accesibilidad a obras pictóricas mediante adaptaciones táctiles o en la enseñanza del arte a partir de metodologías convencionales con pequeñas modificaciones para personas con Discapacidad Visual.

Castro (2015), por ejemplo, desarrolló una investigación sobre la interpretación accesible del arte a través de recursos táctiles y multisensoriales, proponiendo estrategias para la comprensión de las obras por parte de personas ciegas. Sin embargo, su estudio se centró en la apreciación del arte y no en la creación pictórica como una actividad experiencial. Por otro lado, Zarur (2020, 2022) diseñó materiales hápticos para la interpretación pictórica de personas ciegas y desarrolló talleres de pintura experimental para personas con Discapacidad Visual, demostrando la viabilidad de adaptar esta práctica artística a partir de técnicas táctiles. Aunque estos estudios han contribuido al conocimiento sobre accesibilidad en el arte, la mayoría han estado orientados a la adaptación de obras existentes, más no al proceso de creación pictórico desde un enfoque expandido.

En lo artístico, Pineda Qutián (2022) analizó en sus tesis de pregrado la mediación docente en la enseñanza de los lenguajes artísticos para personas con Discapacidad Intelectual, destacando la importancia de la planificación de estrategias pedagógicas que favorezcan un aprendizaje significativo. Su estudio de pregrado pone en evidencia la necesidad de diseñar

herramientas didácticas adaptadas a las particularidades de cada estudiante, lo que refuerza la importancia de esta investigación en la búsqueda de estrategias didácticas que permitan a las personas con Discapacidad Visual explorar el lenguaje artístico de la Pintura Expandida de manera autónoma y significativa.

Teniendo en cuenta a los anteriores autores del marco de antecedentes, esta investigación busca aportar nuevos enfoques de acercamiento, exploración y experimentación del lenguaje artístico de la Pintura Expandida entendida como una aproximación que propone otra perspectiva diferente a lo tradicional de la pintura, abriendo la posibilidad de una experiencia estética más amplia e inclusiva. Esto no se limita únicamente a la vista, sino que abarca otros sentidos (tacto, audición, olfato y gusto) como formas de experimentación en la creación artística y la experiencia estética.

Esta investigación está adscrita a la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional y se desarrolló bajo el diálogo de Docencia Social de las Artes, promoviendo relaciones significativas entre arte y educación en contextos situados, emergentes y culturalmente diversos, reconociendo el potencial pedagógico de las artes en la formación de subjetividades inclusivas y en la creación de escenarios de producción de conocimiento sensibles, estéticos, políticos y transformadores (Cuadros et al., 2020). En este sentido, la investigación reconoce la necesidad de ampliar las formas de acceso y participación de estas tres personas con Discapacidad Visual en el campo del arte, especialmente en la pintura, desde una perspectiva que no se limita exclusivamente al sentido de la vista.

Ahora bien, esta investigación se orienta bajo los principios de la investigación educativa, ya que se centra en el estudio y comprensión de la realidad educativa de tres personas con Discapacidad Visual, particularmente en su acercamiento a las artes visuales desde la pintura.

Esta modalidad permite una aproximación profunda y detallada a las necesidades, oportunidades y contextos de los sujetos participantes de la investigación, propiciando una lectura crítica de su entorno. Tal como lo plantea Sáez (como se citó en Ospina et al., 2022), la investigación educativa se enfoca en describir y comprender situaciones educativas reales, priorizando las voces de quienes las viven y experimentan. Por ello, esta investigación se construye desde el respeto a las trayectorias individuales, reconociendo el valor de las experiencias, los saberes y los vínculos que las personas con Discapacidad Visual tejen con el arte y la educación.

De ahí que en el marco de antecedentes de esta investigación se evidencie que las personas con Discapacidad Visual han tenido pocas experiencias o acercamientos limitados con la pintura, generalmente desarrolladas a partir de ejercicios de adaptación sin un enfoque profundo en la exploración artística. Por lo tanto, esta investigación reconoce que el arte enfocado a la pintura no solo se observa, sino que también se siente, se escucha, y se explora. De esta forma se buscó generar espacios artísticos por medio de laboratorios de creación que posibiliten la accesibilidad, disfrute, goce y experimentación del lenguaje artístico de la Pintura Expandida, mediante el desarrollo y aplicación de estrategias didácticas en laboratorios de creación accesibles para tres personas con Discapacidad Visual.

Es por tanto que esta investigación no surge únicamente desde una necesidad académica o institucional, sino también desde nuestras propias trayectorias personales y profesionales. Érika por su parte, desde su experiencia como docente en procesos de inclusión y como parte del equipo educativo del Instituto Nacional para ciegos de Colombia INCI, ha establecido vínculos directos con personas con Discapacidad Visual, lo cual le ha permitido comprender los desafíos y potencialidades en el campo artístico, además de siempre estar interesada en procesos artísticos con personas con discapacidad (tal como se evidenciará en el marco de antecedentes

con su tesis de pregrado). Por otro lado, Kevin, como docente de artes visuales, ha sentido la necesidad constante de transformar las formas de enseñanza para que el arte pueda ser accesible a todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad. Ambos compartimos una preocupación común: ¿cómo acercar el arte, especialmente en pintura, con personas con Discapacidad Visual? Esta pregunta nos acompañó incluso antes de formular la propuesta investigativa, y es el motor afectivo y profesional que impulsó esta apuesta por la Pintura Expandida como lenguaje artístico multisensorial e inclusivo.

Por último, es clave mencionar que esta investigación aporta una mirada transformadora de la pintura, no desde la limitación, sino desde tener nuevas posibilidades para la accesibilidad, disfrute, goce y experimentación del lenguaje artístico de la Pintura Expandida mediante el desarrollo y aplicación de estrategias didácticas que permitan la experimentación de esta, por parte de tres personas con Discapacidad Visual, de allí que la investigación no solo se centre en lo técnico del lenguaje artístico de la Pintura Expandida, sino en el acercamiento multisensorial y exploratorio que se puede ofrecer.

### **3. Descripción de la situación problemática; ¿Qué hemos mirado y qué nos inquieta?**

El querer hacer visibles las experiencias en Pintura Expandida de personas con Discapacidad Visual en un acercamiento al arte desde lo sensible, estético y creativo, permite que estos accedan desde la comprensión del disfrute de este Lenguaje Artístico, fracturando lo tradicional de la misma y viéndola desde una perspectiva expandida.

Hay una notable escasez a nivel documental de investigaciones que vinculan el arte, la pintura, y la población con Discapacidad Visual, se evidencia que son muy pocos los investigadores o entidades que refieren información sobre cómo interactuar cuando una persona que tiene una Discapacidad Visual desea explorar la pintura, lo que nos preocupa en gran medida, ya que esto puede significar que no tienen acceso a este lenguaje artístico, teniendo presente que la misma permite explorar, crear y ser creativo.

Queremos dar a conocer las miradas de cada uno de los investigadores desde su formación y experiencias únicas, así:

***La mirada de Érika, docente en procesos de inclusión, Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Tiflóloga para la Inclusión y funcionaria del Instituto Nacional para Ciegos en el equipo de Educación***

Esta investigadora evidencia desde su perspectiva que cuando llega un estudiante con Discapacidad Visual y más a espacios artísticos, el docente o mediador puede traer consigo imaginarios, tales como los que se van a mencionar a continuación, citados en la cartilla '*Una mirada a los imaginarios y a las representaciones sociales acerca de la discapacidad visual*' del Instituto Nacional para Ciegos (INCI, 2024), en donde se menciona que en estos imaginarios se encuentran pensamientos que vienen desde lo tradicional que "(...) se tuvieron durante siglos

sobre las personas con Discapacidad Visual y que se mantienen como parte de las representaciones y los imaginarios sociales”, viendo muchas veces a esta población como si tuvieran “(...) problemas de comprensión de aprendizaje, que tienen necesidad de acompañamiento y apoyo por parte de otros (...)” que perciben “(...) los colores con el tacto, que tienen facultades adivinatorias o poderes telepáticos (...)”, o, por el contrario, que “(...) son personas inseguras(...)” (INCI, 2024, pp.8-9), allí se entra en conflicto y no se sabe de qué manera acompañar sus procesos educativos.

Ahora bien, cuando el espacio es en pintura, se está en mayor conflicto porque primero se traen unos imaginarios construidos a lo largo de la vida, y segundo, no se cuenta con estrategias específicas para su abordaje y se opta por transformar los espacios en el uso de otras técnicas. Un imaginario que puede apoyar esta idea, es que se cree que las personas con Discapacidad Visual “(...) tienen facultades sensoriales superdesarrolladas (sobre todo de oído)”, y allí el maestro o mediador tiende a aprovecharlo y brindar acompañamiento en el uso de la guitarra, la flauta, el canto, entre otros instrumentos afines, pero no se les enseña la parte teórica, sino que solamente se da el uso de su oído, por lo que se trae el imaginario de que “(...) tienen oído musical”. Además, también se trae ese imaginario de que “(...), son autosuficientes” (INCI, 2024, p.8), por tanto, no habría una necesidad de enseñarles teoría musical.

Es así como se resalta la importancia de iniciar por los elementos más cercanos, permitir y acompañar su exploración, para de esta forma ampliar el espectro visual de los estudiantes que tienen alguna Discapacidad Visual, lo cual debe implementarse y permitirse en los primeros años de vida de estos sujetos, a lo cual Redondo (2003) indica:

Los sentidos del tacto y las destrezas manipulativas son fundamentales para acceder a la información de las diferentes formas de expresión. Así, por ejemplo, el acceso a las pinturas, a las esculturas y demás manifestaciones artísticas deberá facilitarse mediante

el empleo de adaptaciones en las mismas (maquetas, réplicas, modificaciones en relieve, etc.) y de procedimientos de recepción de la información (verbalizaciones descriptivas de las obras artísticas). (p. 6)

***La mirada de Kevin, arte educador, normalista superior y Licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, en el curso apreciación de las imágenes del arte***

Ahora, como una segunda experiencia con el título de Licenciado en Artes Visuales, la enseñanza de técnicas, prácticas y discursos artísticos a estudiantes con Discapacidad Visual presenta desafíos enormes debido a la falta de estrategias didácticas adecuadas en la formación inicial docente. Un aspecto complicado es resolver la incógnita de cómo incluir a estos estudiantes en un contexto educativo, especialmente al abordar temas artísticos sin recurrir a conceptos o palabras que puedan resultar inapropiadas al momento de explicar un tema visual o plástico.

Es, por tanto, que resulta una preocupación latente que podría convertirse en un imaginario, que al centrarse en el estudiante con Discapacidad Visual, se pueda descuidar al resto de los sujetos involucrados en el proceso artístico, lo cual refleja que se tenga una perspectiva de que se debe definir cuál es rol del docente ante este contexto educativo, cuando en realidad se debería enfatizar en propiciar escenarios educativos en donde se cuenten con las herramientas pertinentes enfocadas hacia el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje)<sup>3</sup>, comprendiéndolo como la estructuración de espacios donde todas las personas,

---

<sup>3</sup> El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que busca crear entornos y materiales de aprendizaje accesibles para todos desde el diseño inicial y global, sin necesidad de ajustes posteriores, para que todos los estudiantes logren estar en el aula. Consultado 30 de mayo en: <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2022/08/Narrativa-DUA.pdf>

independientemente de sus características propias, pueden estar y disfrutar, generando espacios enriquecedores para los estudiantes con Discapacidad Visual específicamente.

Además, surge una segunda inseguridad sobre la capacidad de ofrecer un espacio educativo enriquecedor para estudiantes con Discapacidad Visual debido a la percepción de que se requieren numerosas adaptaciones en materiales, espacios y soportes artísticos<sup>4</sup>, esto haciendo alusión a que el docente deba adecuar elementos como colores, pinceles, lienzos, papel, y vinilos para que sean reconocidos por el sujeto con Discapacidad Visual y así, este logre seguir la actividad, o que el espacio cuente con alguna señalización táctil y fácil de identificar para reconocer dónde está ubicado, lo que puede complicar los procesos.

Al leer estas dos miradas, es crucial reconocer la importancia de la preparación y el acompañamiento constante por parte del maestro, para atender adecuadamente a los estudiantes con Discapacidad Visual. Dado que los docentes de aulas regulares pueden no tener la formación necesaria, es así que se hace fundamental la realización de adaptaciones pertinentes creando espacios artísticos, experienciales y enriquecedores en beneficio de los estudiantes, acá es relevante la formación autónoma o el relacionamiento con otros docentes que podrían fortalecer estos procesos educativos.

En relación con lo anterior, lo que se intentó buscar con esta investigación fue comprender que el arte permite la exploración desde los otros sentidos, específicamente cuando hablamos de Pintura Expandida. Efland (2004) argumenta que "(...) las artes proporcionan oportunidades únicas para la construcción de significados a través de diversas modalidades sensoriales y

---

<sup>4</sup> Puede considerarse soporte toda superficie que, convenientemente manipulada y preparada, sirva para sustentar, de manera técnicamente segura, los diferentes elementos que componen toda obra pictórica. Consultado 30 de mayo en: <https://tv.um.es/data/om/adjuntos/147857>

simbólicas” (p. 178). Por tanto, se propone la Pintura Expandida para la construcción de significados con tres adultos con diferentes grados de Discapacidad Visual (ceguera y baja visión), buscando así superar los imaginarios expuestos anteriormente y las carencias que tanto Educadores Especiales como licenciados en Artes Visuales tienen en su formación para el trabajo con esta población. A través de esto se logra generar experiencias estéticas con estos tres actores en relación con una práctica nueva para ellos y que plantea preguntas sobre su aprendizaje escolar en el área de educación artística en función de sus necesidades educativas.

Es así, que esta investigación sugiere una manera de acercar el arte y la pintura a personas con Discapacidad Visual, mediante la incorporación de técnicas en relación con el lenguaje artístico de la Pintura Expandida. Estas estrategias no buscan solamente adaptar recursos tradicionales (materiales, espacios y procesos creativos que van más allá del lienzo, pincel, pintura o espátula), sino que abren la posibilidad de comprender el arte como una experiencia configurada desde los otros sentidos, como el olfato, la audición, el gusto y el tacto. Expandir lo tradicional de la pintura implica no solo transformar los medios y soportes, sino también reconocer que el arte, en sí mismo, es una forma de conocimiento que le permite a cada persona construir desde su experiencia. Por tanto, esta propuesta no plantea el arte como medio o herramienta, sino como un lenguaje artístico con valor propio que es capaz de propiciar encuentros significativos que hagan del ámbito artístico un espacio accesible y enriquecedor para todos.

Con esto en mente, planteamos la siguiente pregunta de investigación:

***¿De qué forma tres personas con Discapacidad Visual exploran la Pintura Expandida a través del diseño e implementación de estrategias didácticas?***

### **3.1. Pregunta de Investigación; ¿Qué queremos mirar?**

¿De qué forma tres personas con Discapacidad Visual exploran la Pintura Expandida a través del diseño e implementación de estrategias didácticas?

### **3.2. Objetivos; ¿Hacia dónde miramos?**

#### **3.2.1. Objetivo General**

- Reconocer cómo tres personas con Discapacidad Visual experimentan la Pintura Expandida a través de estrategias didácticas diseñadas para este fin.

#### **3.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar estrategias didácticas que favorezcan la experimentación de la Pintura Expandida en tres personas con Discapacidad Visual.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas para el acceso a la Pintura Expandida con tres personas con Discapacidad Visual.
- Analizar la experiencia de tres personas con Discapacidad Visual durante su acercamiento a la Pintura Expandida.

#### **4. Marco de antecedentes; ¿Qué han mirado otros sobre este tema?**

El presente marco de antecedentes tiene como da cuenta de las investigaciones previas realizadas en torno a la Pintura Expandida, la Discapacidad Visual y las estrategias didácticas en escenarios nacionales e internacionales, llevadas a cabo en diversos entornos educativos que logran aportar a esta investigación. Permitiendo identificar las estrategias didácticas implementadas en los diferentes procesos de exploración de la pintura; especialmente enfocadas en personas con Discapacidad Visual, generando que los mismos accedan a la pintura de maneras diversas y accesibles.

El arte ha sido reconocido como una herramienta fundamental para el desarrollo humano, social, político y económico, con un potencial significativo para el ámbito educativo. Su relevancia radica en su capacidad para fomentar el aprendizaje, la inclusión y el desarrollo integral de las personas con discapacidad. El arte se encuentra constantemente conectado a la expresión de emociones, pensamientos y creaciones, sirviendo como puente entre el mundo interno y externo de quienes participan en experiencias artísticas.

En este sentido, es imperativo considerar los aspectos individuales e innatos de los sujetos participantes de la investigación, especialmente cuando estos presentan alguna discapacidad. De esta manera, se logra que la percepción del entorno exterior se combine con la interpretación personal y la expresión emocional, brindándoles oportunidades para expresarse, sentir, explorar su potencial y participar activamente en la sociedad.

Inicialmente, se toman como referentes textos internacionales de países como España, Argentina, México y Ecuador, de los cuales se encontraron tesis de doctorado, maestría, artículos académicos y tesis de pregrado. Estos documentos permiten dar un panorama internacional

general del acceso a la experiencia con la pintura para personas con Discapacidad Visual, así como de las estrategias que docentes investigadores han propuesto e implementado en el entorno nacional acerca de la pintura expandida.

Para la estructura y organización de los documentos encontrados, se realizó una clasificación por textos académicos, priorizando los más recientes que pudieran aportar al desarrollo de la investigación, considerando su relevancia y actualidad en relación con estrategias didácticas, Pintura Expandida, personas con Discapacidad Visual, Experiencia y Experiencia estética, de la siguiente manera:

#### **4.1. Tesis de doctorado**

Para iniciar el análisis de investigaciones académicas que abordan la relación entre arte y Discapacidad Visual, se presentan dos tesis doctorales que resultan relevantes por sus enfoques metodológicos y aportes. La primera es la tesis doctoral *‘Interpretación accesible del Arte dirigida a personas con Discapacidad Visual: un proceso de diseño participativo y multisensorial con el público’* de Castro Navarrete (2015), de la Universidad de Sevilla, España. La segunda corresponde a la tesis *“La percepción y su importancia en la generación de un diseño háptico para personas con discapacidad visual”* de Martínez de la Peña (2009), de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco), México. Estas investigaciones abordan la accesibilidad al arte para personas con Discapacidad Visual mediante enfoques centrados en la percepción háptica y la multisensorialidad.

El primer documento doctoral de Castro Navarrete (2015) se basó en un estudio de campo dividido en tres partes: dos talleres realizados en México D.F. (parte uno, taller completo y parte dos, taller parcial) y una tercera parte (evaluación de los prototipos corregidos) desarrollada en la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) en Sevilla, España, durante los años

2013 y 2014. En el estudio participaron 30 personas con diferentes tipos de Discapacidad Visual, siendo agrupadas según las siguientes condiciones: 12 personas con Ceguera total Adquirida, 9 con ceguera total de congénita y 9 con baja visión. Los sujetos participantes de la investigación tenían entre 15 y 70 años.

Los objetivos propuestos por Castro Navarrete (2015) para este estudio de campo fueron:

- Objetivo General
- Crear pautas para que la interpretación de obras de arte resulte eficazmente accesible para las personas con Discapacidad Visual, con base en la utilización del método participativo del diseño háptico gráfico y de la multisensorialidad.
- Objetivos Específicos
  - Evaluar si se obtienen interpretaciones accesibles eficaces para las personas con Discapacidad Visual, al aplicar el método participativo del diseño háptico gráfico al arte y al resto de sentidos sensoriales.
  - Determinar si en la interpretación del arte para personas con Discapacidad Visual, es necesario elaborar recursos diferentes según el tipo y grado de Discapacidad Visual del público.
  - Valorar cuáles son los aportes de la multisensorialidad en conjunto, y de cada sentido sensorial como vía para la interpretación accesible del arte para personas con Discapacidad Visual.
  - Idear estrategias que reduzcan la influencia o condicionamiento que la interpretación artística ofrecida ejerce sobre las personas con Discapacidad Visual y que consigan que ellas se formen su propia interpretación personal de la obra de arte. (p.20- 21)

El desarrollo de las actividades realizadas se enfocó en: la evaluación de tres tipos de descripción verbal de obras artísticas, trabajar con varios prototipos hápticos, generar momentos de exploración táctil para adaptaciones de obras, realización de dibujos hápticos por parte de los participantes del taller, debates guiados sobre las obras, una tarea multisensorial llamada “¿A qué huele el barroco?”, la cual propone poder relacionar este arte con olores que las Personas con Discapacidad Visual pudieran identificar desde una actividad denominada “Pintura viviente”.

Finalmente, y con relación al presente trabajo de investigación, es importante tener presente la necesidad de crear pautas para que la interpretación de obras de arte resulte fácilmente accesible para las personas con Discapacidad Visual, desde la utilización del método participativo del Diseño Háptico Gráfico (DHG) y de la multi sensorialidad. Al igual que se hace necesario elaborar recursos diferentes según el tipo y grado de Discapacidad Visual del público (ceguera total congénita, ceguera total adquirida, resto visual).

Ahora, como segunda tesis doctoral, encontramos la de Martínez de la Peña (2009), quien presenta su investigación desde una perspectiva crítica, interdisciplinaria y aplicada, integrando elementos del diseño gráfico, en psicología de la percepción y los estudios sobre accesibilidad, enmarcando un enfoque cualitativo con la implementación del paradigma del Diseño para Todos (DpT), entendido como una forma de diseño universal que no requiere adaptaciones posteriores, sino que integra desde su concepción las necesidades de todos los participantes. Martínez de la Peña (2009), considera que el diseño háptico debe concebirse como una disciplina autónoma, con reglas propias, materiales específicos y procesos creativos que respondan directamente a la experiencia perceptiva del usuario ciego.

En relación con los objetivos de la investigación Martínez de la Peña (2009), plantea el objetivo general de “Descubrir cuáles percepciones hápticas (táctiles) resultarían fundamentales para el establecimiento de parámetros que permitan construir un diseño háptico”

Esta investigación es desarrollada en dos fases, en la primera se aplicaron entrevistas semiestructuradas y ejercicios perceptivos con dibujos hápticos, dirigidos a cuatro personas con Discapacidad Visual (dos con ceguera adquirida y dos con ceguera congénita). Las entrevistas permitieron explorar temas relacionados con la importancia del tacto, la construcción de imágenes mentales, la representación de colores, los sueños y aspectos de la vida cotidiana.

Permitiendo comprender cómo las personas con Discapacidad Visual logran percibir objetos mediante el tacto y cómo organizan esa información en la memoria. Complementario a ello, se elaboraron láminas en relieve con figuras simples (círculo, cuadrado, rectángulo, flecha y árboles) que fueron exploradas de forma táctil por los participantes. A través de este ejercicio se analizaron los movimientos exploratorios hápticos, evaluando la capacidad de los sujetos para reconocer formas y construir significados desde la experiencia sensorial.

Luego, la segunda fase se centró en la validación empírica de los prototipos hápticos diseñados, para ello, se realizaron pruebas de percepción táctil con tres grupos de participantes: personas con Discapacidad Visual (niños y adultos) y personas que ven (emétopes) con los ojos vendados.

En total, participaron 4 niños con Discapacidad Visual (entre los 6 y 10 años), 9 adultos con distintos tipos de Discapacidad Visual y 13 personas que ven, pero con sus ojos vendados. Estos ejercicios incluyeron la exploración táctil de prototipos en alto relieve, con el objetivo de evaluar su eficacia en el reconocimiento de formas, conceptos e información espacial, en esta

fase se aplicaron nuevamente ejercicios perceptivos con dibujos hápticos, esta vez reforzando la observación de las estrategias exploratorias manuales. Las figuras utilizadas (círculo, cuadrado, rectángulo, flecha y árbol) fueron exploradas por los participantes a través del tacto, permitiendo analizar los movimientos hápticos activos, las trayectorias manuales, los tiempos de exploración y los patrones de interpretación táctil.

Estas pruebas comparativas no solo permitieron establecer diferencias en la percepción táctil entre los grupos participantes, sino que también ofrecieron evidencia para ajustar y mejorar los criterios técnicos del diseño háptico. La observación detallada de los comportamientos exploratorios fue clave para adaptar los diseños a la capacidad de discriminación táctil de los usuarios, asegurando así que la propuesta respondiera de manera efectiva a las necesidades reales de las personas con discapacidad visual.

La investigación destaca por la diversidad y profundidad de las estrategias empleadas, que incluyen entrevistas cualitativas, observación de movimientos exploratorios, construcción de dibujos táctiles en altorrelieve, elaboración de prototipos y su validación experimental. Estas herramientas permitieron reconocer cómo las personas con discapacidad visual construyen imágenes mentales a partir del tacto, así como analizar los procesos cognitivos implicados en la exploración háptica, es aquí donde se menciona que Martínez de la Peña (2009) plantea los movimientos exploratorios son fundamentales para la percepción háptica, ya que permiten que el participante reconstruya mentalmente la totalidad del objeto mediante una síntesis activa entre percepción cutánea y movimiento.

Con relación al presente trabajo de investigación, es importante tener reconocer la necesidad de crear pautas que permitan que la interpretación de las obras de arte sea verdaderamente accesible para las personas con Discapacidad Visual. Tanto desde la utilización

del método participativo del Diseño Háptico Gráfico (DHG) y de la multisensorialidad, como desde la comprensión de los procesos perceptivos táctiles que posibilitan la construcción de imágenes mentales, evidenciando la importancia de integrar estrategias que partan de la experiencia sensorial de los participantes. Así mismo, resulta fundamental elaborar diferentes recursos según el tipo y grado de Discapacidad Visual del público (ceguera total congénita, ceguera total adquirida o baja visión), reconociendo sus diversas formas de percibir.

#### **4.2. Tesis de maestrías**

Ahora bien, siguiendo por la línea de productos académicos, se encuentran cinco investigaciones de maestría, *"La pintura háptica para la inclusión de personas con Discapacidad Visual a través de las obras de Oswaldo Guayasamín"* de Toledo Guallpa (2024) de Cuenca, Ecuador; *"Arte accesible como espacio de mediación perceptiva para personas con Discapacidad Visual"* de Peñaloza Villalobos (2019) de Bogotá, Colombia; *"La Pintura Expandida en Guayaquil"* de Fernández Enríquez (2018) de Cuenca, Ecuador; *"Visualidades Otras En Medio: aportes desde la discapacidad visual y la audiodescripción"* de Soto Ojeda (2017) de Bogotá, Colombia y *"Educación artística para personas con Discapacidad Visual en la escuela inclusiva"* de Sánchez Flix (2015) de Valladolid, España, las cuales se enfocan en la implementación de diversas estrategias para la Pintura Expandida, así como el desarrollo de estrategias para que las personas con Discapacidad Visual exploren y aprendan sobre el arte, desde la pintura.

La primera investigación de Toledo Guallpa (2024), publicada en la Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca, Ecuador, titulada *"La pintura háptica para la inclusión de personas con Discapacidad Visual a través de las obras de Oswaldo Guayasamín"*, indaga el uso de la percepción háptica como herramienta educativa para la inclusión de estudiantes con Discapacidad Visual específicamente en la educación artística dentro de la asignatura de

Educación Cultural y Artística en la Unidad Educativa Fiscomisional Fe y Alegría Cuenca, donde se realizó un estudio con 25 estudiantes (Entre los 14 y 16 años, 5 hombres y 20 mujeres).

Bajo una metodología enfocada hacia una forma de investigación cualitativa, cuyo objetivo, fue orientar y diseñar un grupo de pinturas hápticas enfocadas a las personas con Discapacidad Visual para el acercamiento de la obra de Oswaldo Guayasamín<sup>5</sup> esta investigación se desarrolló en tres etapas; la primera fue el acercamiento y observación (se realizó un acercamiento al estudiante con Discapacidad Visual para comprender las características y necesidades de su condición), la segunda fueron talleres de sensibilización a los estudiantes sobre la Discapacidad Visual y desarrollar su percepción háptica, dentro de estos, se realizaron las siguientes actividades:

1. **Exploración de texturas:** Los estudiantes, por medio del uso de sus manos, exploraron diferentes texturas comprendiendo formas y objetos.
2. **Modelado con plastilina:** Los estudiantes a través del uso de plastilina crearon modelos de elementos con el objetivo de reforzar su comprensión de formas tridimensionales; cubos, pirámides, entre otros.
3. **Dibujos en relieve:** Los estudiantes crean en relieve figuras con lápices en 3D o herramientas con punzón sobre papel alrededor de cada forma.
4. **Utilización de plantillas táctiles:** Se hizo uso de plantillas táctiles que permitían guiarse en la creación de dibujos y pinturas.

---

<sup>5</sup> Oswaldo Guayasamín (Quito, 6 de julio de 1919 - Baltimore, 10 de marzo de 1999) fue un destacado pintor, dibujante, escultor, grafista y muralista ecuatoriano. WikiArt. (s.f.). *Oswaldo Guayasamín*. Consultado el 11 de abril de 2024, en <https://www.wikiart.org/es/oswaldo-guayasamin>

Como última etapa, se hizo la elaboración de pinturas hápticas, realizada por los estudiantes haciendo uso de materiales como papel maché, telas y arcilla, por medio de tres talleres; en el primer taller, los estudiantes crearon un dibujo háptico a libre elección, haciendo uso de cartulinas, hilos, lanas y gomas, en el segundo taller, se trabajó con arcilla para realizar una figura libre, y en el tercer taller, se realizaron representaciones hápticas de la pintura de Oswaldo Guayasamín “Ternura”

Es, por tanto, que la autora menciona que la percepción háptica es una herramienta óptima para los procesos de inclusión de estudiantes con Discapacidad Visual en la educación artística, mostrando un desarrollo significativo en sus habilidades de percepción espacial, creatividad y expresión artística. Además, esta autora refiere que hay una carencia en el material háptico y en las estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de la pintura a personas con Discapacidad Visual, siendo así, necesario el desarrollar propuestas educativas inclusivas que consideren las diversas características, necesidades y potencialidades de las personas con Discapacidad Visual.

Ahora bien, en relación con la presente investigación, se proporciona evidencia valiosa sobre el potencial de la percepción háptica como herramienta educativa para la inclusión de estudiantes con Discapacidad Visual en la educación artística, se resalta la necesidad de desarrollar materiales hápticos y estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de la pintura a este grupo poblacional, lo que nos da la oportunidad de desarrollar e implementar nuevas ideas con esta población, específicamente en la exploración de la pintura.

Siguiendo con la exploración de documentos académicos la investigación, encontramos un segundo documento de Peñaloza Villalobos (2019) publicada en la Fundación Universitaria

Los Libertadores, en la facultad de ciencias de la comunicación de Bogotá, Colombia, la cual se titula “*Arte accesible como espacio de mediación perceptiva para personas con Discapacidad Visual*”, donde el propósito de esta investigación fue fortalecer la accesibilidad al arte desde una perspectiva sensorial, perceptual y tecnológica, ampliando las posibilidades de participación cultural para las personas con Discapacidad Visual.

La investigación se desarrolló con 20 personas con Discapacidad Visual y 20 sin problemas visuales, en el contexto de museos y centros culturales de Bogotá, Colombia, la metodología se basó en un enfoque deductivo con un diseño descriptivo y de campo, esta se estructuró en tres fases:

- La primera fue de exploración de percepciones a través de ejercicios sensoriales y entrevistas a personas con y sin discapacidad visual.
- La segunda fase se centró en la estructuración del modelo de accesibilidad artística con base en las experiencias recogidas.
- La tercera y última fase consistió en la creación de un producto multimedia (una interfaz sonora) que combinó olores, sonidos, relieves y texturas asociados a obras pictóricas.

Esta propuesta se fundamentó en la integración del arte sonoro, la percepción consciente y la neurociencia, con estrategias empleadas que incluyeron ejercicios perceptivos sensoriales, el diseño de fichas técnicas, la construcción de bocetos digitales y la elaboración de una animación sensorial permitiendo generar una experiencia artística inmersiva. Esta propuesta fue diseñada con el fin de crear un puente entre el arte pictórico tradicional y las formas contemporáneas de expresión accesible, priorizando una mediación perceptiva que respete las particularidades sensoriales de las personas con Discapacidad Visual.

Con relación a las conclusiones, Peñaloza Villalobos (2019) plantea que no se trataba solamente de adaptar espacios físicos, sino de concebir el arte como un derecho cultural y una

experiencia multisensorial que debe estar al alcance de todos. Señalando que la accesibilidad al arte debe entenderse como parte de un modelo de inclusión profunda que reconozca la diversidad sensorial como una riqueza y no como una limitación, destacando la necesidad de diseñar herramientas tecnológicas y pedagógicas que faciliten el acceso al arte desde una perspectiva inclusiva y colaborativa.

Ahora bien, como aporte a esta investigación, se destaca la manera de pensar el arte como un espacio de mediación perceptiva, donde las tecnologías y los lenguajes sensoriales se articulan para el acceso a la experiencia estética desde el ámbito artístico, resaltando la importancia de construir propuestas interdisciplinarias que respondan a las necesidades reales de la población con Discapacidad Visual y que integren el arte desde lo sonoro y pictórico como medios válidos para el conocimiento y la expresión.

El tercer documento enfocado al campo expandido, presenta la tesis del autor Fernández Enríquez (2018) de la Universidad de Cuenca, Ecuador, titulada "*La Pintura Expandida en Guayaquil*", la cual se centra en el análisis de las prácticas artísticas contemporáneas en Ecuador, específicamente en la ciudad de Guayaquil. Este estudio se desarrolla en el contexto del Salón de Julio, un certamen que ha sido catalizador para la revalorización de la pintura y el arte contemporáneo en el país, haciendo énfasis en que la Pintura Expandida se ha venido manifestando por medio de propuestas que son innovadoras y que logran desafiar las concepciones clásicas de la pintura tradicional, generando de esta manera debates y transformaciones en el panorama artístico local.

La participación de artistas como Ilich Castillo, Óscar Santillan y Pedro Gavilanes por nombrar algunos, son un claro ejemplo de cómo esta tendencia propone la pintura desde un campo expandido desde la utilización de técnicas híbridas, materiales no tradicionales y

conceptos que trascienden la bidimensionalidad, para que de esta manera se puedan crear piezas artísticas que cuestionen y redefinan los límites de lo pictórico en el arte contemporáneo ecuatoriano.

La metodología utilizada para el desarrollo de la investigación es de un corte teórico-práctico, realizando un acercamiento hacia el campo expandido enfocado hacia la pintura, optando por una aproximación de la teoría desde una posición práctica, teniendo en cuenta las obras artísticas<sup>6</sup>, textos críticos<sup>7</sup> y teóricos del arte<sup>8</sup>, el ejercicio se enfoca en la relación entre el arte contemporáneo y la Pintura Expandida, explorando cómo estas prácticas han transformado el panorama artístico local.

Las conclusiones del estudio indican que la Pintura Expandida ha generado un impacto significativo en las prácticas artísticas contemporáneas en Ecuador, impulsado debates y transformaciones en la escena artística local, logrando de esta manera una evolución significativa en las prácticas artísticas, permitiendo propuestas que trascienden los ejercicios tradicionales proponiendo a su vez un escenario expandido a partir de la experimentación y reflexión de la pintura.

Los aportes que realiza esta investigación están enfocados más hacia la importancia que puede tener la Pintura Expandida, al generar experiencias desde un aspecto multisensorial que involucren los otros sentidos, desde el tacto y el sonido, logrando utilizar características de

---

<sup>6</sup> Cómo Se Encienden Los Discursos Populares, Según Homs" de Ilich Castillo; "Prácticas Degeneradas (De La Escuela Colonial De Guayaquil)" de Óscar Santillán; etc

<sup>7</sup> Críticos y curadores que han aportado al desarrollo del arte contemporáneo en Guayaquil, como: Lupe Álvarez, Rodolfo Kronfle Chambers y Pilar Estrada Lecaro.

<sup>8</sup> Rosalind Krauss y la doctora Almudana Fernández Fariña, desde el escenario de lo expandido.

artistas en el campo expandido, como el uso de materiales no convencionales, la incorporación de elementos tridimensionales, y la intervención del espacio.

Ahora, como cuarto documento académico, se presenta la investigación de Soto Ojeda (2017) de la Universidad Nacional de Colombia, de Bogotá, titulada “*Visualidades Otras En Medio: aportes desde la discapacidad visual y la audiodescripción*”. Este trabajo surge a partir de una inquietud inicial por la técnica de la audiodescripción como medio de acceso al cine para personas con Discapacidad Visual. Sin embargo, el desarrollo de reflexivo del proceso llevo a la autora a una transformación metodológica y conceptual, que culminó en la formulación del concepto “Visualidades otras”.<sup>9</sup>

La investigación se desarrolló en un contexto académico enmarcado en una postura crítica frente a la hegemonía de la visualidad dominante, proponiendo las visualidades desde el reconocimiento de los modos de percepción y conocimiento que ofrecen las personas con Discapacidad Visual. El estudio se estructuró bajo un enfoque cualitativo, de carácter reflexivo e inter textual, articulando las voces de cuatro personas ciegas y estableciendo un diálogo entre experiencias personales, teorías críticas y prácticas culturales accesibles. Entre las estrategias metodológicas se usaron metáforas espaciales (Desde arriba,<sup>10</sup> Desde abajo<sup>11</sup>, Desde en

---

<sup>9</sup> Es a partir de la formulación del concepto Visualidades Otras, que propongo conversar sobre una ecología de las visualidades, en la que además se pueda llegar a comprender de manera más amplia la Discapacidad Visual. (p.3)

<sup>10</sup> “El diálogo que se propone en este capítulo revisa las tensiones que existen entre la hegemonía de la visualidad y la discapacidad visual. En este sentido, se conversará sobre aspectos que revelan una injusticia sobre el modo en que es representada la discapacidad visual.” (p.4)

<sup>11</sup> “En este capítulo explora la frontera entre el ver con los ojos y el ver sin los ojos. El recorrido nos llevará por reconocer que hay una inconmensurabilidad en la representación del ver, que ha puesto en evidencia la emergencia de unas visualidades residuales, que se mantienen ahí latentes, como una apariencia del ver.”(p.4)

medio<sup>12</sup>), entrevistas, análisis de casos relacionados con el cine, la fotografía, las redes sociales, así como la elaboración de un diario de campo en retrospectiva que permite reconstruir el tránsito investigativo.

Lo anterior desde un enfoque pedagógico y didáctico, aunque la investigación no se enmarca en un diseño de intervención educativa formal, se identifican varias estrategias con potencial formativo, resaltando una conversación dialógica con personas con Discapacidad Visual como práctica horizontal de construcción de saberes, lo cual promueve el reconocimiento del otro como sujeto epistémico, además de un análisis crítico de experiencias culturales accesibles que constituye una estrategia pedagógica que invita al aprendizaje desde la experiencia estética y sensorial, finalizando con el uso de metáforas espaciales como recursos estructurales permitiendo fomentar el pensamiento crítico y la conciencia epistémica, útiles en procesos formativos. Finalmente, el énfasis en el cuerpo y los sentidos como fuentes de conocimiento proponiendo una apertura hacia modelos educativos multisensoriales e inclusivos, especialmente pertinentes en el campo de la educación artística para personas con Discapacidad Visual.

La autora aborda tres ejes principales de preocupación investigativa: la audiodescripción como forma de covisualidad<sup>13</sup>, la resignificación de la Discapacidad Visual y el surgimiento de una ecología de visualidades. Soto Ojeda (2017) concluye que la Discapacidad Visual no debe ser abordada desde la carencia o el déficit, sino como una oportunidad para ampliar las formas de comprender el mundo y la visualidad. Asimismo, plantea que la audiodescripción puede

---

<sup>12</sup> “Este capítulo se conversará sobre cómo hablar de un deseo de lo visual es entrar a comprender cómo las Visualidades Otras pueden ser la diferencia que hace a la discapacidad visual.”(p.4)

<sup>13</sup> “Cuando Henao y Gómez (en prensa), proponen el concepto de covisualidad como ‘(...) un modo de conocer recíproco (...) una manera mutua de producir conocimiento (...)’ (pág. 8) es que la audiodescripción adquiriría un nuevo sentido.” (p.23)

convertirse en un medio de producción de conocimiento compartido, y no solo en una herramienta técnica, la noción de “Visualidades Otras” permitiendo comprender de otra manera la normovisualidad<sup>14</sup> y proponer formas inclusivas de experiencia estética y cultural.

Como quinto y último producto académico, Sánchez (2015) concuerda con los anteriores autores en su tesis de maestría para titularse en la Universidad de Valladolid, con el título de *“artística para personas con Discapacidad Visual en la escuela inclusiva”*, para el programa de Rehabilitación Visual, y dice que los procesos de educación artística van en pro de la población con Discapacidad Visual, destacando el impacto positivo en la autonomía, motivación personal e integración social de estas personas, enfatizando que el arte le permite a los estudiantes relacionar el mundo exterior que no puede ver con su propio mundo interior, logrando promover de esta manera el desarrollo de otros sentidos como el tacto y el oído, es por ende que se debe contar con estrategias para adaptar el currículo y las técnicas de enseñanza satisfaciendo las necesidades específicas de cada persona, reconociendo que la pintura es un medio de expresión y desarrollo sensorial fundamental, justificado desde Sánchez (2015) que:

La demanda de educación artística por parte de personas que presentan una anomalía visual y el hecho de que existen pocos centros y profesionales dedicados a este tema, impulsa la búsqueda de información y posterior creación de un modelo pedagógico que podría ayudar a hacer hincapié en este ámbito para mejorar así la autonomía, motivación personal e integración social de estas personas. (p. 22)

---

<sup>14</sup> Montellano retoma el concepto de normovisualidad desde los estudios críticos sobre visualidad realizados por Benjamín Mayer Foulkes, para referirse a quienes son criados o somos criados por la hegemonía de lo visual.”(p.20)

La autora desarrolla una metodología enfocada a la adaptación curricular de la enseñanza de educación artística en pro de un aula inclusiva, donde propone dos puntos cruciales; en primer lugar, menciona que el currículo debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes con Discapacidad Visual, con el objetivo de promover la inclusión y como segundo punto, se definen las diferentes etapas y objetivos necesarios para iniciar el aprendizaje en el ámbito de la educación artística. Las estrategias que propuso la autora fueron:

1. **Desarrollo del tacto:** Para desarrollar la sensibilidad digital (percepción háptica), es importante tener un adiestramiento de yemas y dedos, amasando, cortando, haciendo bolas de papel, pintando con el dedo, y tocando gran variedad de texturas. Además, se pueden realizar actividades de motricidad fina para desarrollar la presión y prensión con los dedos, como clasificando objetos pequeños por tamaños y formas para la desinhibición digital, también de marcar dedo por dedo en plastilina y practicar mecanografía en el teclado.
2. **Reconocimiento de formas y objetos:** Dependiendo de si la persona con Discapacidad Visual adquirió o nació con la discapacidad, se debe hacer un aprestamiento diferente, ya que si nació con la Discapacidad Visual se hace un reconocimiento desde cero y si es adquirida, se trabaja desde los conocimientos previos de la persona con Discapacidad Visual. Las figuras, formas y objetos que se le presentan a la persona con Discapacidad Visual se presentan de simple a la más compleja, siendo lo más cercano a la realidad.
3. **Representación de formas y objetos:** Se debe manipular la forma o el objeto hasta el punto donde la persona con Discapacidad Visual logre moldear elementos desde sus representaciones propias.
4. **Coordinación manual:** Tener presente si la persona con Discapacidad Visual es zurda o diestra, para realizar ejercicios de coordinación bi-manual.

5. **Aprendizaje del dibujo:** Al comenzar se deben realizar dibujos dirigidos para el aprendizaje de formas, haciendo uso de plancha doble para dibujo positiva y negativa<sup>15</sup>, para que se hagan el relieve las formas.
6. **Colores:** Cuando el estudiante tiene ceguera congénita, los colores se deben relacionar con elementos de la naturaleza y su cotidianidad, ahora bien, si tienen Baja Visión, dependiendo de la patología que se tenga, se deben aprovechar su potencial visual y trabajar a partir de eso, además de en ambos casos, hacer uso de los demás sentidos.
7. **Pintura sobre lienzo:** Al momento de realizar un dibujo se recomienda primero hacer el contorno para después rellenar con color, utilizando las estrategias mencionadas anteriormente. Antes de llevar a cabo la exploración del material se debe esperar a que la pintura se seque, además, cuando se usa pintura sensorial, se puede poner olores o texturas, siendo esta una técnica patentada con el nombre de Aromarte.
8. **Otras técnicas y materiales:** Es importante el desarrollar técnicas como el cortar con tijeras, esto que sea controlando que la misma no se cierre por completo, sino, que siga su camino con ayuda de la mano no dominante sujetando con los dedos restantes el papel. Además, el desarrollar técnicas de trabajo con papel cómo romper con dedos índice y pulgar de cada mano, otra es el moldeado de figuras en 3D con plastilina, arcilla, barro o pasta de papel, por último, la técnica del collage representado por texturas en un paisaje.

---

<sup>15</sup> “La plancha doble presenta: una parte frontal (plancha positiva para dibujo) herramienta utilizada para dibujar y graficar obteniendo los trazos en relieve positivo, tiene una malla fina que genera relieve sobre el acetato o el papel y una parte posterior (plancha en madera con fieltro negativo) en colores contraste, que genera relieve sobre el acetato o el papel, elaborado en madera MDF.” Instituto Nacional para Ciegos - INCI. (s.f.). Plancha doble para dibujo positiva y negativa. Consultado el 21 de abril de 2025, en <https://www.inci.gov.co/tienda/plancha-doble-para-dibujo-positiva-y-negativa-95700>

Esta tesis contribuyo al desarrollo de una perspectiva pedagógica inclusiva que reconozca y valore el potencial del arte como herramienta de desarrollo personal y social, con el fin último de promover la participación plena en la sociedad de las personas con Discapacidad Visual.

En cuanto a los aportes que esta investigación realiza se pudo encontrar las metodologías, técnicas y materiales para ser adaptadas al desarrollo de habilidades artísticas en personas con Discapacidad Visual, dando importancia a la estimulación táctil y háptica, como también poder propiciar experiencias donde la expresión personal y la creatividad vayan más allá de la percepción visual convencional.

#### **4.3. Artículos académicos**

Para esta investigación, es importante mencionar cinco artículos académicos relevantes que aportan a la investigación, desde la relación de las personas con Discapacidad Visual, su acercamiento a la pintura, Pintura Expandida. De esta manera se encuentra el primero de ellos denominado '*Las miradas de la Discapacidad Visual. Diseño de materiales hápticos para el acceso al arte pictórico a través de la "mirada" de las personas ciegas*' de Zarur Cortés (2022), de Argentina; '*La cultura invisible. Inclusión en el acceso al arte (The invisible culture. Inclusion in access to art)*', de Muñoz (2022), de España; '*Arte pictórico experimental para personas con Discapacidad Visual. Propuesta de taller de pintura para personas con ceguera*' (2020), de México; '*Las personas con Discapacidad Visual y el acceso al arte. Estudio de casos de prácticas inclusivas: claves y estrategias para la incorporación de recursos accesibles en producciones artísticas*' Zaslasky (2018), de España, por último '*La pintura en el campo expandido: Revisión de la teoría de Rosalind E. Krauss*' Fernández Fariña (2010), de España.

El primer artículo "*Las miradas de la Discapacidad Visual*". *Diseño de materiales hápticos para el acceso al arte pictórico a través de la "mirada" de las personas ciegas* de Zarur Cortés (2022), enfocado en la importancia de tener presente las necesidades en cuanto al diseño de los materiales, tal como el comprender la diferencia entre "*mirar*" y "*ver*", en el cual se entiende que "*mirar*" denota una intención consciente que va más allá de la mera percepción visual, es un acto de observación, reflexión y análisis profundo en el que la mente decodifica mensajes ocultos en imágenes del entorno, creando una experiencia significativa para el individuo. Por otro lado, "*ver*" es un proceso biológico involuntario de los humanos que está mediado por la visión, guiados por los ojos, como órgano sensorial, reciben luz y la transmiten al cerebro a través de la corteza somatosensorial, creando una respuesta automática a los estímulos recibidos.

De esta forma Zarur Cortés (2022), plantea con su investigación el interrogante sobre cómo los materiales hápticos pueden ofrecer información táctil útil en movimiento, permitiendo que las personas con Discapacidad Visual logren explorar y entender las obras de Arte por medio del tacto, ya que los materiales pueden transmitir formas, dimensiones y texturas que les ayudan a "*mirar*" las obras desde el ser tangible. Además, reconoce la importancia de crear experiencias creativas y técnicas aplicadas, teniendo en cuenta los vínculos y conocimientos de quienes diseñan productos estéticos y funcionales. Buscando que las personas con Discapacidad Visual puedan crear imágenes mentales vívidas, algo fundamental para que los mismos pueden ser y estar en el espacio.

A partir de lo anterior, el autor plantea estrategias para tener en cuenta al momento de pensarse el arte pictórico para las personas con Discapacidad Visual:

1. **Diagramas táctiles:** Sugiere la creación de diagramas táctiles o relieves esquemáticos de las imágenes, teniendo en cuenta elementos claves para la comprensión de las obras,

mediados por la narrativa verbal para guiar la exploración y estimulación extrasensorial en la que intervienen otros sentidos como el oído y el olfato.

- 2. *Materiales hápticos:*** Propone la creación de materiales táctiles que le permitan a las Personas con Discapacidad Visual poder “mirar” las obras de arte por medio de sus dedos considerando que se debe manejar una forma de representación táctil de los elementos principales de la obra y manejar una dimensión en la que el tamaño sea accesible para las manos. Por último, tener presente que es necesario utilizar e implementar diversas texturas en el relieve de la obra.

De ahí que el autor sugiera hacer una mayor revisión teórica y conceptual sobre la Discapacidad Visual y el diseño universal, teniendo en cuenta las necesidades y problemáticas de las personas ciegas en relación con su acercamiento en torno a las experiencias pictóricas, concluyendo así que, el diseño de materiales hápticos puede proporcionar a las personas ciegas acceso al arte pictórico, permitiéndoles “mirar” a través del tacto. Estos materiales deben considerar aspectos como forma, dimensión y textura para crear imágenes mentales significativas que puedan ayudar a comprender la realidad desde diversos enfoques, dejando de lado las posibles limitaciones que se puedan dar frente a este tema.

Los aportes que realiza el autor van en torno a la propuesta de pensarnos la forma, la dimensión y la textura al momento del diseño de materiales hápticos, teniendo en cuenta los procesos multisensoriales que se puedan implementar en los acercamientos a la pintura. De esta manera se propician experiencias pictóricas significativas, en que las personas con Discapacidad Visual logran “ver” con las manos, generando procesos de comprensión más internos y subjetivos desde lo pictórico.

Por otra parte, el segundo artículo encontrado fue “La cultura invisible. Inclusión en el acceso al arte (The invisible culture. Inclusion in access to art)”, escrito por Muñoz (2022), quien evidencia varias estrategias como la audiodescripción utilizada para proporcionar descripciones verbales de contenido visual en cine, teatro, televisión y museos. Las Visitas guiadas adaptadas a museos nacionales como el de Reina Sofía, el Prado y el Thyssen, permiten que las personas con discapacidad puedan acceder a reproducciones en miniatura, réplicas y modelos 3D para que pudieran ser explorados mediante el tacto, estas estrategias buscaron proporcionar alternativas y complementos a la información visual, permitiendo que las personas con Discapacidad Visual pudiesen disfrutar y comprender mejor las obras de arte a partir de las experiencias culturales.

La metodología empleada inició con la revisión de literatura en la que el autor analizó estudios previos, iniciativas y programas relacionados con la accesibilidad cultural para personas con Discapacidad Visual, análisis de casos de estudio, que examinaban ejemplos específicos de programas y tecnologías de accesibilidad implementados en museos, teatros y otros espacios culturales. También la realización de entrevistas y testimonios en donde incorpora declaraciones de personas con Discapacidad Visual, así como de profesionales en el campo de la accesibilidad cultural.

A modo de cierre, el artículo consideró que existe un amplio potencial de inclusión social a la adaptación de espacios culturales, ya que no solo mejora el acceso a la cultura, sino que también actúan como un poderoso agente de inclusión social para las personas con Discapacidad Visual, desde un desconocimiento generalizado sobre los problemas de

accesibilidad cultural que enfrentan las personas con Discapacidad Visual, aspecto que contribuye a la falta de visibilidad de esta barrera.

Siguiendo por la línea de la pintura, se encuentra el tercer artículo titulado “*Arte pictórico experimental para personas con Discapacidad Visual. Propuesta de taller de pintura para personas con ceguera*” de Zarur Cortés (2020) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en el cual se puede evidenciar que el autor empleó como estrategia la implementación de talleres con estudiantes de la materia de apreciación artística en el Comité Internacional Pro Ciegos I.A.P. de la Ciudad de México, siendo este dirigido a personas con ceguera congénita, así como adquirida, con edades de los 30 a los 67 años, buscando generar un proceso de sensibilización hacia el arte pictórico. El desarrollo de los talleres se dividió en varias etapas:

1. **Sensibilización:** Se realizaron charlas a manera de introducción sobre el arte pictórico (en donde describiendo a sus representantes primordiales, sus obras más importantes, sus estilos, sus materiales de trabajo utilizados en la manufactura de sus cuadros y, en general, una descripción biográfica de los principales autores), se escucharon audios con descripciones de obras y se permitió a los participantes interactuar con láminas y cuadros hápticos generando representaciones por medio de formas, relieves, texturas y volúmenes.
2. **Experimentación:** Luego se pasó a una fase práctica donde los estudiantes podían experimentar con diversos materiales como lápices, carboncillos y crayones (variedad de lápices para dibujo de grafito, lápices Sanguina para trazo y bocetaje de la marca CONTÉ y barras de carboncillo vegetal, todos ellos aplicados sobre soportes de papel bond

grueso, el cual permitió desarrollar una práctica de trazos y generar difuminados, los cuales constituyen un primer paso para las propuestas de proyectos artísticos).

- 3. Creación:** Cada estudiante desarrolló su propia propuesta artística, eligiendo de manera autónoma el tema que representar con alquitrán en sus láminas, en esta propuesta se consideraron aspectos como la forma, el tamaño, la ubicación y los colores que utilizarían. En relación con el uso del color, es importante señalar que este resulta fundamental tanto en la naturaleza como en el ejercicio de creación artística en diferentes escenarios, la selección cromática contribuye a definir la materialidad de las obras, permitiendo crear composiciones a partir de entornos y elementos que puedan ser reales o subjetivos.

Se utilizaron técnicas adaptadas como el uso de alfileres para marcar contornos, hilos pegados para crear relieves, y asociación de colores con conceptos y sensaciones para las personas que nunca habían visto colores (en la dinámica inicial de trabajo, los alumnos señalaron sus propuestas o ideas con alfileres para establecer puntos de concordancia y relación entre los bordes de la cartulina y las áreas que se iban a pintar, lo que facilitó la identificación de los contornos sobresalientes de la imagen) posteriormente, los alumnos comenzaron a trazar con lápices de grafito marcando los contornos de la imagen, señalándola con alfileres sobre la superficie de una cartulina ilustración. Estos alfileres sirvieron, primero, como una guía para puntualizar las áreas de trabajo que pintaron a un grupo de personas con los pigmentos de los colores para la reproducción presentación de la imagen de cada alumno, y en segundo lugar, como una dirección electrizante para aquellos alumnos con poca experiencia táctil).

A continuación, se describen las etapas implementadas durante el desarrollo de las producciones artísticas con personas con Discapacidad Visual, estas acciones fueron diseñadas para favorecer la exploración táctil:

- Trazado de contornos con lápices de grafito.
- Aplicación de pigmentos de colores (se retiran los alfileres, cada alumno agrega una capa de resistencia blanca sobre los bordes marcados con los lápices).
- Colocación del hilo guía: se pega un hilo de algodón sobre la capa de resistencia blanca. Este hilo sirve como guía para la aplicación de los pigmentos de colores.
- Aplicación de pigmentos: se trabaja por áreas o zonas específicas. Se utilizan pigmentos de colores a base de cera, conocidos como “crayones”. Además, se puede proporcionar un apoyo a cada alumno para acomodar los colores y seleccionar el material adecuado.
- Colores: una vez terminados los trazos básicos y los contornos de la imagen a representar, los alumnos con ceguera congénita seleccionaron los colores a partir de la aplicación del pensamiento divergente. La selección de colores es más sencilla para las personas con ceguera adquirida, ya que pueden recordar e identificar los colores a partir de referentes visuales. Para las personas con ceguera congénita, la selección de colores es más compleja, puesto que no tienen una experiencia previa con los colores. En este caso, se interrelacionan conceptos comunes (naturales o creados por el ser humano) con los colores para facilitar la selección. Por ejemplo, el amarillo se asocia con la sensación de calor del sol, mientras que el azul marino se asocia con el frío de la tarde y el anochecer.

**4. Resultados:** Fueron diferentes las representaciones propias emitidas por las Personas con Discapacidad Visual congénita (hay representaciones propias, desde su experiencia,

con sus demás sentidos, representaciones como niños emétopes de corta edad, con representaciones en síntesis y con mayor abstracción) y las Personas con Discapacidad Visual adquirida hay representaciones más similares a las visuales (dibujaron objetos como comúnmente los dibujaban también los niños o adultos emétopes).

Dentro de las conclusiones, se considera que es posible desarrollar habilidades artísticas en personas con Discapacidad Visual mediante estrategias adaptadas, siendo el arte pictórico una actividad inclusiva e integradora para este grupo, los cuales requieren que los educadores que los acompañen tengan una formación especializada. Como aportes del presente trabajo se proporcionan estrategias concretas para enseñar arte pictórico a personas con Discapacidad Visual, demostrando la viabilidad de talleres artísticos inclusivos, los cuales enfatizan la importancia de adaptar materiales y métodos.

Relacionado con lo anterior, se encuentra el cuarto artículo: *“Las personas con Discapacidad Visual y el acceso al arte. Estudio de casos de prácticas inclusivas: claves y estrategias para la incorporación de recursos accesibles en producciones artísticas”* de Zaslasky (2018), quien realiza un recorrido por las adaptaciones que se pueden hacer en el arte para que este sea accesible. El estudio se llevó a cabo con residentes de la ciudad de La Plata, en Argentina, y reconoce los criterios que han logrado la inclusión en algunas pinturas. Además, investiga las necesidades específicas de las personas con Discapacidad Visual para percibir y comprender las imágenes visuales, con el objetivo de identificar recomendaciones que permitan acercarse a la pintura desde una perspectiva inclusiva.

La autora identifica que el problema central es la falta de acceso al arte y la cultura para las personas con Discapacidad Visual, debido a diversas barreras. Para resolver esta dificultad, realizó una sistematización de experiencias por medio de encuestas y entrevistas a personas

con Discapacidad Visual, donde participaron 24 personas con edades de entre 12 y 54 años, el propósito de las encuestas se basó en dos momentos:

- Primero, se trató de determinar cómo perciben el arte las personas con Discapacidad Visual por medio de preguntas como: “¿Te sientes excluido de ciertos discursos artísticos?” o “¿Quieres acceder a obras que nunca has visto antes?”
- Segundo, investigar la percepción y experiencia táctil en este sentido. Cabe señalar que en Argentina la información táctil y/o adaptativa es escasa en lugares públicos (principalmente en forma de carteles en braille en los ascensores), y aún más rara, en instituciones relacionadas con el arte y la cultura (Zaslascky, 2018).

De esta manera se identificaron cuáles son esas barreras en cuanto al acceso al arte en donde este artículo examina las adaptaciones literarias inclusivas existentes, definiendo los criterios para lograr la inclusión. También se consideraron las necesidades específicas de las personas con Discapacidad Visual en términos de acompañarle a percibir y comprender imágenes visuales, así, mediante la definición de principios y pautas de diseño, se intentó proponer un camino para la adaptación de obras de arte (pinturas) para acercar el arte y la cultura a las personas con discapacidad.

A continuación, se presentan algunas propuestas a manera de características, criterios de diseño y principios que harán el arte más accesible a las personas con Discapacidad Visual:

### **1. Tamaño, formato y escala:**

- **Tamaño abarcable:** Las pinturas deben tener un tamaño que permita visualizarlas con ambos brazos extendidos (máximo 1,20 metros, aproximadamente), facilitando la comprensión de la espacialidad de la pintura.
- **Escala ajustable:** se pueden realizar cambios de escala según sea necesario, esto para mostrar la información deseada sin afectar la definición del elemento, mayor escala, es igual a más detalle; menor escala es igual a menos detalles, pero mayor alcance con información clara y concisa.
- **Información táctil y visual:** Combina información gráfica táctil, con caracteres en braille y símbolos visuales legibles que permiten la lectura simultánea para personas con y sin Discapacidad Visual.

## **2. Información clara y detallada:**

- **Referencias precisas:** Se deben incluir referencias con información relevante y fácil de encontrar, esto porque una gran cantidad de información dificulta la identificación, la percepción y la comprensión del texto.
- **Facilidad de desmantelamiento:** En los casos en que las estructuras consten de edificios o cuartos de diferentes alturas, se debe asegurar que puedan ser de fácil desmonte o separación, esto para facilitar su visualización.

## **3. Recursos auditivos y de orientación:**

- **Audiodescripción:** Se deben incluir dispositivos de audio basados en audio, descripción que proporcionen audio e información de las imágenes y acciones que componen la pintura.
- **Fuentes de sonido direccionales:** Al organizar visitas guiadas o visitas a exposiciones, se deben utilizar fuentes de sonido para facilitar la orientación y el movimiento.

- Uso de diferentes superficies: Se deben usar diferentes superficies texturizadas para una mejor exploración.

#### **4. Herramientas seguras y disponibles:**

- Se recomienda hacer uso de materiales que no sean ásperos o que puedan lastimar al tacto, se debe asegurar de que los materiales utilizados para crear pinturas, modelos y reproducciones no sean desagradables al tacto, no tengan puntas cortantes y puedan limpiarse, igualmente el mantenerse fácil a lo largo del tiempo.

#### **5. Cuando una persona tiene Baja Visión:**

- Contrastes: Utilizar un alto contraste en las imágenes adaptadas y textos.
- Iluminación: Garantizar una buena iluminación y, si es posible, incorporar sistemas de regulación de intensidad para dar respuesta a cada necesidad de iluminación, sin afectar la pintura.
- Evitar deslumbramientos: Evitar las luces incandescentes y superficies brillantes que causan reflejos.
- Tamaño de los textos: El tamaño de los textos debe poder aumentarse a medida que sea la distancia requerida para su visualización.
- Legibilidad: Elegir caracteres de fácil legibilidad, donde los elementos verticales de las letras no sean demasiado prominentes y la letra no sea demasiado ancha en relación con el alto.
- Justificación del texto: El texto que ocupe más de una línea debe ir justificado a la izquierda.

#### **6. Visitas guiadas específicamente a personas con Discapacidad Visual:**

- Se deben propiciar recorridos específicos para personas con Discapacidad Visual en los cuales el guía que oriente el recorrido comunique conceptos de manera clara, asertiva y precisa que mejore y amplíe la experiencia del visitante al posibilitar el acceso al museo o exposición de manera más efectiva, siendo independientes y obteniendo el apoyo que necesiten.

Como conclusión, Zaslasky (2018) propone un conjunto de criterios de diseño y principios para la creación de adaptaciones inclusivas que acerquen el arte a este grupo poblacional. Ofreciendo valiosos aportes para que las personas con Discapacidad Visual puedan acceder a las pinturas en museos específicamente. Como aporte a la investigación permite tener un punto de partida en relación con las propuestas o estrategias que se pueden tener en cuenta a la hora de realizar un acercamiento de las personas con Discapacidad Visual a la Pintura.

Finalmente, se aborda el artículo "*La pintura en el campo expandido: Revisión de la teoría de Rosalind E. Krauss*" de Fernández Fariña (2010), el cual examina cómo la pintura contemporánea ha superado los límites tradicionales que la definían, enfrentando transformaciones profundas que obligan a repensarla, la autora retoma el concepto de "campo expandido" formulado por Krauss en 1979 para la escultura, revisándolo críticamente al relacionarlo con la pintura.

Ya que, según Krauss (1979), el espacio posmoderno de la pintura se organiza por oposiciones culturales, como unicidad y reproductibilidad, y no por el medio material o la percepción visual. No obstante, Fernández Fariña (2010) señala que esta propuesta sigue sujeta a las convenciones modernistas, como la bidimensionalidad, la opticalidad y la idea de autonomía del medio. Es así, como toma mayor relevancia lo expandido en relación con la pintura, y

Fernández Fariña (2010), menciona que la pintura expandida debería caracterizarse por las siguientes categorías:

- **Medio/No-Medio:** Cuestionar el medio pictórico tradicional; las técnicas de la pintura, es decir, las reglas tradicionales y los materiales utilizados en la práctica pictórica.
- **Marco/No-Marco:** Romper con la lógica espacial del cuadro-ventana y los límites del marco, permitiendo que la pintura trascienda los bordes físicos del lienzo.
- **Bidimensional/No-Bidimensional:** Avanzar hacia el espacio tridimensional y creando nuevas experiencias perceptivas.
- **Estaticidad/No-Estaticidad:** Incorporar el movimiento y las nuevas tecnologías, superando la estaticidad de la imagen pictórica tradicional colocada en el lienzo.

Estas nuevas categorías hacen posible pensar obras que rompen con el soporte, que trascienden el marco del cuadro, que se proyectan en el espacio tridimensional o que incorporan movimiento y temporalidad, de esta forma se propone una práctica pictórica que se pueda llevar a una expansión de la pintura que “Rompe sus límites físicos, dimensionales” al igual que “Niega las convenciones técnicas, las reglas para hacerla, y las reglas para juzgarla” (Fernández Fariña, 2010, p.6). Es entonces, que los inicios en la pintura expandida establecen nuevas características y relaciones con el artista, el espacio, el tiempo y el espectador.

Finalmente, para Fernández Fariña (2010), la verdadera ruptura posmoderna no se da solo al aceptar la reproductibilidad, sino al desmontar todas las características técnicas, perceptivas y espaciales que han definido la pintura a lo largo de los siglos. Así, la pintura ya no se entiende como un objeto cerrado, sino como un campo abierto, complejo y en constante expansión. Este artículo aporta a la presente investigación desde el cuestionamiento a los aspectos tradicionales de la pintura no solo desde características como los soportes

bidimensionales, los materiales o la importancia de lo visual en la misma, sino que nos invita a expandirla desde un acercamiento más multisensorial y espacial.

Los cinco artículos académicos revisados anteriormente ofrecen una base importante para comprender y respaldar la propuesta investigativa sobre la Pintura Expandida como lenguaje artístico que busca acercar a las personas con Discapacidad Visual a una experiencia estética multisensorial. En primer lugar, Zarur Cortés (2020,2022) profundiza en la diferencia entre ver y mirar, resaltando cómo el tacto puede convertirse en una vía significativa para la apreciación artística, logrando evidenciar la importancia de la creación de talleres pictóricos inclusivos a través de metodologías adaptadas, que logren fomentar la expresión artística autónoma de las personas con Discapacidad Visual

Por otra parte, Muñoz (2022), visibiliza diversas estrategias de accesibilidad para que la inclusión cultural sea posible mediante prácticas auditivas que permitan ampliar el acceso al arte más allá de lo visual. Igualmente, Zaslasky (2018) desde una mirada crítica en relación de las barreras culturales, propone criterios concretos de diseño accesible, fundamentales para pensar recursos pedagógicos y artísticos con enfoque inclusivo hacia las personas con Discapacidad Visual. Por último, Fernández Fariña (2010) cuestiona los límites tradicionales de la pintura, alineándose de forma conceptual con la propuesta de esta investigación en relación con lo expandido de la pintura.

En resumen, estos artículos presentan y aportan fundamentos teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos para esta investigación, permitiendo reconocer que la Pintura Expandida como lenguaje artístico puede promover la inclusión, la autonomía y la creación artística de personas con Discapacidad Visual.

#### 4.4. Tesis de pregrado

Al consultar bases de datos académicos como: Redalyc, Dialnet, Scielo, Google Académico y los repositorios de Universidades, se observó que la mayoría de las investigaciones disponibles sobre Discapacidad Visual en relación con pintura son trabajos del nivel educativo de pregrado. Esta prevalencia sugiere un notable interés y actividad investigativa en este nivel académico. Por lo tanto, la inclusión de estas producciones académicas de pregrado es fundamentales para enriquecer el análisis e interpretación, ofreciendo una visión más completa sobre la relación entre personas con Discapacidad Visual y su experiencia con la pintura.

Teniendo en cuenta lo anterior, se seleccionan cinco tesis de pregrado a nivel nacional que aportan al desarrollo de esta investigación, centradas en diversas experiencias o acercamientos que las personas con Discapacidad Visual han tenido hacia el arte, puntualmente hacia la pintura. Dos de estas de la Universidad Pedagógica Nacional: *“ArtMe. Mediación docente: estrategias pedagógicas que favorecen y desarrollan los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en personas con Discapacidad Intelectual por medio de los Lenguajes Artísticos”*, de Pineda Quitián (2020), y *“Una estrategia didáctica para abordar el concepto de imagen táctil en personas con discapacidad visual”* de Cruz Amador (2019). Otras dos de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas: *“El Color In-visible: Guía básica para la enseñanza y aprendizaje del color para población en condición de Discapacidad Visual D.V.”*, de Beltran y Carreño (2018), y *“Orientación para el desarrollo de procesos sensitivos y perceptivos, a través de las artes plásticas, en una estudiante con discapacidad visual (DV)”*, de Cuervo Vargas (2017). Finalmente, *“La enseñanza de las artes plásticas, en estudiantes con Discapacidad Visual en el colegio OEA Institución Educativa Distrital ‘Ojos que no ven, manos creativas’*, de Martínez Delgadillo et al. (2016), de la Corporación Universitaria Minuto De Dios.

La primera tesis de pregrado de Pineda Quitián (2020), una de las investigadoras de la presente tesis, aporta a la comprensión de estrategias y metodologías que permitan el acceso y el disfrute del arte por parte de este grupo poblacional llevada a cabo en la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, de Pineda (2020) (en el marco teórico se retoma esta tesis de pregrado, hablando un poco de las estrategias en atención de población con Discapacidad Visual a nivel general), con su investigación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, publicada en Bogotá, pero implementada en la ciudad de Medellín.

Esta tesis se enfoca en proporcionar estrategias pedagógicas para desarrollar los Dispositivos (Derechos) Básicos de Aprendizaje (DBA)<sup>16</sup> por medio de los Lenguajes Artísticos (LA) (corporal, musical, visual y literario), de los participantes con discapacidad en un entorno no formal de la Fundación Sociedad San Vicente de Paul en Medellín, Colombia, llamado El Centro de Entrenamiento Deportivo de Discapacitados Mentales (EDISME). Su objetivo primordial fue fomentar para aproximadamente 40 participantes de los estratos 1, 2 y 3, de 23 a 36 años con discapacidad, el aprendizaje dentro del contexto no formal, la creatividad a través de los lenguajes artísticos, garantizando la inclusión de todos los estudiantes con discapacidad, independientemente de sus habilidades, necesidades y capacidades en escenarios de integración.

En la investigación de Pineda Quitián (2020) se relata el uso e importancia de los Lenguajes Artísticos de manera transversal, recae en la importancia de adaptar las actividades

---

<sup>16</sup> Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Consultado el 30 de mayo de 2025, en: <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

de acuerdo con las necesidades individuales teniendo en cuenta los gustos, potencialidades y formas de percepción del mundo de cada participante. Asimismo, se subraya la relevancia de la mediación del docente, reflexionando sobre el que quiere enseñar, cómo lo hará, de qué forma va a llevar a su estudiante al cumplimiento de objetivo, al hacer uso de todos los Lenguajes Artísticos. Lo anterior con el fin de que el participante logre comprender desde los estilos de aprendizaje propios en un ambiente integrador y respetuoso, destacando la Investigación Acción Pedagógica como una herramienta para reflexionar y mejorar continuamente la práctica docente.

Las estrategias específicas que plantea Pineda Quitián (2020) para el trabajo de los Lenguajes Artísticos en escenarios integradores son:

1. **Lenguaje Literario:** La forma en la que se narra debe ser clara, con buena entonación usando palabras del cotidiano; se debe hacer uso de objetos de poder (si se habla de la temática del hombre caimán, se debe hacer uso de un caimán) animados por el docente desde su mediación pedagógica; se recomienda siempre tener una palabra clave que globalice la actividad para que sea la conclusión de la misma.
2. **Lenguaje Visual:** El uso de videos, imágenes y fotografías deben ser claros, nítidos, llamativos, vibrantes, de un tamaño óptimo para la identificación de los objetos con un marco que contraste, con información sucinta, con contraste, para que estas permitan que el estudiante se relacione con los elementos visuales que se le presentan de forma accesible. Además, para el uso de las artes plásticas se debe permitir al participante explorar el material libremente, hacer uso de diversas técnicas que permitan la flexibilidad en el aula según sus potencialidades.
3. **Lenguaje Corporal:** Desde el teatro y la danza, el docente mediador debe describir las dramatizaciones, ejemplificando por medio de su voz y su cuerpo lo que pretende

enseñar, permitir el apoyo entre pares, potenciar el acercamiento a la corporalidad, recordar las indicaciones las veces que sea necesario, los pasos de baile se deben explicar yendo del más básico al más complejo donde, al final, haya un espacio de retroalimentación.

4. **Lenguaje Musical:** El docente mediador debe tener presente que la música que se trae al aula tiene un porqué, debe tener letra clara, repetitiva y un coro fácil de aprender, haciendo uso de un volumen adecuado en el aula y poner la pieza musical las repeticiones que sean necesarias, además, puede crear rutinas, por ejemplo, en los momentos de saludo y despedida que se crean en el aula.

Es, por tanto, que estos elementos sirven de base para la elaboración de las estrategias didácticas que se pretenden desarrollar en esta tesis, ya que van encaminadas al uso de los Lenguajes Artísticos, menciona las Artes Visuales y a la población con discapacidad, viéndola, como sujetos que aprenden, crean y son activos en la sociedad.

Como segunda tesis de pregrado, Cruz Amador (2019) propone una estrategia didáctica para aproximar el concepto de imagen táctil a personas con discapacidad visual. Se implementó un estudio de caso cualitativo con dos estudiantes universitarios, uno con ceguera total y otro con baja visión. Para la propuesta de implementación se diseñaron objetos sensoriales y herramientas adaptadas (como la "Manueleta"<sup>17</sup> y lienzos táctiles), integrados en tres talleres donde se abordaron la construcción de imágenes, el uso del color a través del gusto y el tacto, la representación de espacios y figuras:

---

<sup>17</sup> Herramienta para aplicar color táctilmente

- **Taller uno:** Aproximación al concepto de imagen táctil, donde se desarrollaron ejercicios de representación en torno a la casa, la universidad y autorretrato desde el tacto.
- **Taller dos:** Hacia una imagen del color, en el que se utilizó el sistema Constanz<sup>18</sup> de códigos cromáticos, cuestionarios sensoriales y juegos con sabores.
- **Taller tres:** Herramientas adaptadas para creación pictórica, en el que se crearon bocetos táctiles, pintura en relieve, y el uso de la Manueleta para aplicar color.

El enfoque privilegia el aprendizaje a partir de los sentidos no visuales, destacando la importancia de las representaciones mentales, los relatos personales y la interacción sensorial como medios para comprender y crear imágenes.

Las conclusiones de Cruz Amador (2019) revelan una escasez de metodologías artísticas inclusivas, resaltando el valor del acceso sensorial a la información visual y que promueve la formación docente en estrategias que reconozcan la diversidad sensorial como una posibilidad pedagógica. Este tipo de tesis aporta a la presente investigación desde el desarrollo de una cultura visual accesible, a partir de una perspectiva interdisciplinar entre arte, educación y discapacidad visual por medio de la implementación de herramientas como el sistema constanz, el lienzo táctil, o la elaboración de la autora con la manueleta.

Siguiendo con el análisis de tesis de pregrado, la tercera de Beltran y Carreño (2018) desarrollaron una guía-libro para docentes de artes plásticas para la enseñanza del color a personas con discapacidad visual, que tiene como nombre 'El color In-visible', la propuesta metodológica de la investigación se desarrolló en cuatro fases: revisión teórica, análisis de

---

<sup>18</sup> Es un sistema de códigos cromáticos táctiles, en el cual cada color se representa mediante una textura o patrón táctil determinado, creado por artista plástica colombiana Constanza Bonilla Monroy

experiencias didácticas de corte internacional, diseño del recurso pedagógico y la producción de una guía-libro la cual tiene como características:

- Textos explicativos en tinta y en sistema Braille, que introducen los conceptos básicos del color.
- Imágenes adaptadas en alto relieve para facilitar la exploración táctil de formas y asociaciones cromáticas.
- Códigos cromáticos en relieve basados en el sistema Constanz, que permiten reconocer los colores a través del tacto mediante el uso de puntos, líneas y texturas específicas.
- Elementos olfativos y referencias cinestésicas que acompañan algunos colores (por ejemplo, el color naranja relacionado con el olor a cítrico), fortaleciendo así la asociación sensorial.
- Organización pedagógica estructurada en torno al círculo cromático, los colores primarios, secundarios y terciarios, y su aplicación simbólica o emocional, especialmente significativa en contextos escolares

En sus conclusiones, Beltran y Carreño (2018) enfatizan la urgencia de transformar las prácticas educativas tradicionales para responder a las necesidades reales de la población con discapacidad visual, señalando que si bien el color, aunque comúnmente ligado a lo visual, puede ser evocado, comprendido y enseñado a través de otros sentidos, por ende la importancia de ofrecerle a los docentes de arte una guía que proponga como recurso accesible e inclusivo para promover la participación en las artes plásticas de las personas con Discapacidad Visual.

La investigación de Beltran y Carreño (2018), aporta a esta investigación desde la importancia de reconocer como el “color” puede ser experimentado más allá de lo visual, teniendo en cuenta como los otros sentidos (tacto, audición, olfato y la misma visión desde las

potencialidades con las que tenga la persona con baja visión) posibilitando el poder sentir sensaciones, texturas, emociones, sonidos y experiencias con el espacio mismo, como también la importancia de tener una guía o documento que los docentes puedan usar para tener encuentros inclusivos en relación con el arte.

El cuarto documento de tesis de pregrado fue elaborado por Cuervo Vargas (2017) quien propone una intervención pedagógica centrada en el desarrollo integral de un estudiante con discapacidad visual mediante la educación artística plástica. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso.

En cuanto al diseño e implementación de esta tesis se estructuró mediante la propuesta de 10 talleres prácticos basados en experiencias sensoriales, estas estrategias buscaron potenciar las capacidades hápticas y cinestésicas del estudiante, entendiendo que la percepción táctil y la integración de varios sentidos permiten nuevas formas de acceso al arte.

El proceso con el participante inició con la enseñanza de técnicas básicas, avanzando progresivamente hacia la complejidad creativa según la evolución de la participante. Cada etapa del taller fue cuidadosamente diseñada para relacionar las actividades con elementos de la vida cotidiana y del cuerpo, promoviendo así una construcción significativa del aprendizaje.

Entre las estrategias en relación con los 10 talleres implementados por Cuervo Vargas (2017) se resaltan las siguientes que fueron divididas en tres aspectos (Desarrollo proceso sensitivo háptico, Desarrollo proceso perceptivo cinestésico y Procesos sensitivos y perceptivos; háptico y cinestesia):

- **Desarrollo proceso sensitivo háptico:**
  - Se implementan ejercicios manuales (presión, prensión, corte, enrosque) para activar el sentido del tacto y preparar la manipulación de materiales.
  - Se usan plantillas, siluetas y modelado en arcilla para construir imágenes mentales y representar objetos tridimensionales.
  - Se trabaja el uso simultáneo de ambas manos en tejido y perforado, reforzando la secuenciación y reconocimiento de formas en progresión.
  - Implementación del dibujo mediante repujado y plantillas intercaladas, integrando reconocimiento de formas y representación libre mediante el tacto.
  
- **Desarrollo proceso perceptivo cinestésico:**
  - A través de un poema y ejercicios sensoriales, se establece una relación entre vocales, colores, números y emociones.
  - Se combinan sonidos, formas y colores para consolidar códigos táctiles y visuales, aplicando el sistema Constanz como traducción sensorial del color.
  - A partir del “Soneto de vocales” de Rimbaud, la estudiante produce cinco obras plásticas, una por cada vocal-color-sentimiento.
  
- **Procesos sensitivos y perceptivos; háptico y sinestesia:**
  - Se analiza la corriente del fauvismo y se reproducen obras a partir del relieve, el código de color y la forma táctil.
  - Creación artística multisensorial final. Se integra todo lo aprendido en una obra plástica personal (autorretrato), como síntesis expresiva del recorrido sensorial-artístico.

Estas estrategias no solo facilitaron la inclusión efectiva en el espacio educativo, sino que también promovieron el disfrute estético, el fortalecimiento de la autoimagen, y la apropiación de

herramientas cognitivas útiles para otros ámbitos académicos. La práctica artística deja de esta forma de ser únicamente un medio expresivo para convertirse en una experiencia transformadora que amplió los sentidos, favoreció la autonomía y estimuló la creatividad.

En conclusión, esta investigación demuestra que la educación artística plástica, mediada por estrategias sensoriales adecuadas, constituye un campo fértil para el desarrollo perceptivo, emocional y cognitivo de personas con discapacidad visual. Las artes plásticas, al ser abordadas desde un enfoque inclusivo y multisensorial, ofrecen un lenguaje accesible, enriquecedor y liberador, por lo cual aporta a esta investigación la importancia de potenciar las capacidades sensoriales y perceptivas de las personas con Discapacidad Visual, mediante el uso de estrategias orientadas a la exploración táctil, el uso de materiales con diversas texturas y la estimulación multisensorial.

Como último documento de análisis de pregrado, se presenta la investigación de Martínez Delgadillo et al. (2016) basada en una propuesta pedagógica donde se implementaron talleres prácticos en artes plásticas haciendo uso de una metodología multisensorial y adaptada a las necesidades de 30 estudiantes con Discapacidad Visual, ceguera y baja visión (10 por grado entre primero, segundo y tercero), con los que se desarrollaron las siguientes estrategias:

1. **Uso de materiales táctiles:** Se usaron materiales (Tales como plastilina, arcilla, lijas, pinturas táctiles, herramientas de dibujo adaptadas, entre otros) con el fin de explorar con sus sentidos obras tridimensionales con diferentes texturas y sensaciones táctiles.
2. **Exploración sensorial:** Se logró estimular la percepción de los estudiantes con Discapacidad Visual a través de diferentes sentidos, así:
  - **Olfato:** Se utilizaron aromas para mejorar la experiencia y estimular la imaginación.

- **Gusto:** Se usaron sabores comestibles en obras de arte, permitiendo una experiencia sensorial completa.
  - **Tacto:** Se emplearon materiales con muchas texturas para crear obras que estimulen el sentido háptico.
3. **Descripción verbal:** Se dan descripciones detalladas de las obras de arte, materiales y técnicas de pintura, tanto por parte del profesor como a través de audio descripciones, para facilitar la comprensión de los estudiantes y su comprensión.
  4. **Representaciones en 3D:** Creación de maquetas, en positivo y negativo, de las diversas obras de arte, esto para que los estudiantes con Discapacidad Visual, pudiesen explorarlas de manera tridimensional y apreciar las formas y texturas.
  5. **Uso de la tecnología:** Se emplearon herramientas como tipo software, como lectores de pantalla e impresoras 3D, para facilitar el acceso a información sobre el arte y la creación de modelos tridimensionales.

Es, por tanto, que el documento de Martínez Delgadillo et al. (2016) aporta a la presente investigación la relevancia de la planeación e implementación de talleres prácticos de artes plásticas con una metodología multisensorial y adaptada según las necesidades y potencialidades de los estudiantes con Discapacidad Visual, destacando el uso de materiales táctiles, la estimulación sensorial y la mediación docente como herramientas claves para facilitar el acercamiento al arte y fomentar la expresión plástica desde el cuerpo y el tacto.

Al revisar las investigaciones en torno a la Discapacidad Visual, la Pintura Expandida y las estrategias didácticas, es posible identificar un patrón común que trasciende el diseño metodológico: en todas ellas, el punto de partida no fue únicamente la ausencia de recursos o la falta de adaptación en contextos escolares, sino una inquietud profunda por la invisibilización de

las experiencias sensoriales, estéticas y subjetivas de las personas con Discapacidad Visual. Los hallazgos que desataron la implementación de estrategias didácticas estuvieron estrechamente ligados a necesidades expresadas por los propios participantes: el deseo de crear, de pertenecer a espacios artísticos, de reinterpretar el mundo a través de sus sentidos. Así, lo didáctico emerge como una respuesta situada, sensible y transformadora ante realidades que, hasta entonces, habían sido ignoradas o tratadas desde una lógica asistencialista. En consecuencia, estas propuestas no son solo estrategias, sino actos éticos que buscan dignificar el acceso al arte desde una mirada multisensorial, crítica e inclusiva.

En definitiva, la transversalización del arte, enfocado a la pintura con la población con Discapacidad Visual, no solo beneficia el desarrollo de estos estudiantes, sino que también enriquece el entorno educativo para todos, ya que se abre un espacio para la expresión individual, la inclusión, la creatividad y el pensamiento crítico, fomentando el crecimiento integral de todas las personas, por lo que la presente investigación da un paso crucial en la construcción de un mundo más inclusivo, diverso y equitativo, donde las personas con Discapacidad Visual podrán tener las mismas oportunidades de acceder y disfrutar del arte, en este caso, de la Pintura Expandida.

## 5. Marco teórico; ¿Quiénes nos ayudan a mirar lo que vemos?

El presente marco teórico aborda categorías que sustentan esta investigación, iniciando con el desarrollo de la Discapacidad Visual, ya que se hace fundamental para contextualizar al lector sobre la población objeto de la presente tesis, su historicidad, conceptualización y estrategias generales para su participación adecuada en los contextos, seguida por un análisis de la categoría de Experiencia desde la perspectiva de Larrosa (2006), quien la concibe como un acontecimiento que transforma al sujeto desde aspectos como la exterioridad, la subjetividad y la singularidad, posteriormente se explora la noción de Experiencia Estética a través del trabajo de Hans Robert Jauss (2002), donde se destaca la función emancipadora que esta tiene a través de conceptos de poiesis, aisthesis y catharsis, seguido a esto se analizan las estrategias didácticas como herramientas importantes para guiar el proceso de aprendizaje, desde los aportes de Sensevy (2007), desde la didáctica como juego cooperativo y de Rickenmann Del Castillo et al. (2014), desde la importancia de la planificación y secuencia didáctica.

Finalmente, se aborda de manera transversal el concepto de Pintura Expandida, haciendo referencia al texto de Rosalind Krauss (1985) "La escultura en el campo expandido", y las ideas de Gustavo Fares (2019) en su documento "La Pintura en el campo expandido", para de esta manera comprender cómo la integración de cada uno de los conceptos proporcionan la posibilidad de explorar nuevas formas de propiciar experiencias a las personas con Discapacidad Visual desde la Pintura Expandida a través de estrategias didácticas diseñadas específicamente desde un enfoque sensorial y desde la expansión de lo tradicional en la pintura.

## **5.1. Discapacidad Visual**

Para poner en marcha este capítulo, es necesario comprender que la Discapacidad Visual es una condición que sobrepasa fronteras geográficas, económicas, políticas, educativas, sociales y de salud, donde existen desafíos notables en el panorama contemporáneo que trae consigo retos y disputas en lo que es mejor para los mismos según sus necesidades, potencialidades y realidades. Esto constituye gran diversidad en las condiciones y posibilidades que hay, estas pueden ir desde enfermedades como las cataratas hasta la Degeneración Macular, siendo una realidad que afecta aproximadamente a más de 2200 millones de sujetos en el planeta (Organización Mundial de la salud, 2023), esta es una cifra importante para abordar desde una perspectiva integral, en pro de promover la inclusión y el acceso equitativo de esta población.

### **5.1.1. Concepto de Discapacidad Visual**

El concepto de Discapacidad Visual se concibe como una condición donde el sujeto cuenta con dificultades a nivel visual de forma parcial o total, lo que hace que estos tengan desafíos evidentes, trayendo consigo retos, ciertas necesidades, potencialidades y realidades. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), la Discapacidad Visual es considerada una condición visual donde la persona tiene una limitación, bien sea total o parcial de su visión por ambos ojos, después de haber recurrido a cirugías, gafas, lentes de contacto y que esta no mejore, lo cual le afecta significativamente el desarrollo de actividades cotidianas.

Es, por tanto, que la OMS (2023) concibe que la ceguera es la no percepción de luz, y la baja visión es el tener una percepción de luz que cuente con una agudeza visual mayor a 20/60 (leve), 20/120 (moderado) o 20/200 (profundo) por ambos ojos (una persona con “visión normal”

es considerada que cuenta con una agudeza visual de 20/20 por ambos ojos)<sup>19</sup>, además de contar con una pérdida en el campo visual de más de 20°<sup>20</sup> afectando directamente su calidad de vida, y que como ya se mencionó, se debe considerar posterior a intervenciones quirúrgicas, el uso de gafas, lentes de contacto y ayudas no ópticas.

La OMS (2023) también menciona que para el año 2010 se identificaron más de 39 millones de personas ciegas y 264 millones con Baja Visión en todo el mundo y a nivel nacional, en Colombia el INCI (2023) referenciando al Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE menciona que se cuenta con “(...) cerca de dos millones de personas con Discapacidad Visual, correspondientes al 4,1 por ciento de toda la población.” de los cuales este Instituto referencia que de estos hay “(...) alrededor de 11.000 niños.”, a lo largo del país, lo que nos hace considerar que hay un alto índice en la población mundial que vive con esta condición. Es así, que, desde una perspectiva de calidad de vida, el tener una Discapacidad Visual afecta directamente a la realización de actividades diarias comunes; por ejemplo, en niñas, niños o jóvenes se puede evidenciar en el acceso al contexto educativo y en los adultos en casos de desempleo, depresión o ansiedad.

---

<sup>19</sup> Los conceptos de agudeza visual se refieren a:

- 20/20, se considera una visión normal, se ve claramente a 20 pies del lugar donde se están observando detalles.
- 20/60 (leve), significa que para ver lo mismo que una persona con “visión normal” ve a 60 pies, se necesita estar a 20 pies de distancia, siendo una visión menos nítida.
- 20/120 (moderado), significa que para ver lo mismo que una persona con “visión normal” ve a 120 pies, se necesita estar a 20 pies de distancia, siendo una visión aún más reducida.
- 20/200 (profundo), significa que para ver lo mismo que una persona con “visión normal” ve a 200 pies, se necesita estar a 20 pies de distancia, siendo una visión mucho menor, en algunos casos se usa como umbral para definir lo que antes se llamaba “ceguera legal” en algunos países.

<sup>20</sup> El concepto de campo visual, se refiere al espacio que ven los seres humanos, el campo visual de una persona con “visión normal” es de 180°, cuando hay una baja visión puede que este campo visual disminuya y se vea alterado, con una pérdida en el cierre de su campo visual de al menos 20°.

Ante esta situación, se hace necesario poder desarrollar, implementar y analizar estrategias que respondan a las necesidades latentes que hay en esta población para eliminar totalmente las barreras que no les permiten acceder plenamente en las diversas manifestaciones artísticas, específicamente sobre cómo se ha venido hablando de la Pintura Expandida, que evoca escenarios de cultura, conocimiento y creatividad.

Estas barreras pueden llegar a ser eliminadas desde el uso de recursos que implementan los docentes o mediadores, partiendo de objetos y formas más próximos, haciendo referencia al término “acercarse”, en el sentido de “conocer el entorno” mediante la exploración manual, es decir, “tocando”. Esta es la primera fuente de información para la población con Discapacidad Visual, y, por tanto, una de las más necesarias para llevar a buen fin el desarrollo de sus capacidades de comprensión y expresión plástica, específicamente en Pintura Expandida, según este caso. (Redondo, 2003).

El proceso de crear las diversas estrategias que dan respuesta a las necesidades específicas, implica ir más allá del uso de herramientas tecnológicas, físicas y metodológicas, sino también una transformación al paradigma social, cultural y político presente en nuestra sociedad, donde se reconocerá y valorará la diversidad de experiencias y perspectivas que cada ser humano, donde este quiere, puede y debe aportar al campo artístico y cultural en pro de que esta sociedad sea más consciente (OMS, 2023).

Es, por tanto, que el tema de formar maestros, que sean innovadores y transformadores, tiene un fuerte en el uso de las estrategias que se desarrollan en la presente investigación, ya que existe esa preocupación por crear saberes, esto desde una mirada integral que vaya en pro de la inclusión, la transformación social y cultural, siendo así capaces de potenciar el acceso

óptimo a la pintura para todas las personas, independientemente de sus capacidades, necesidades o potencialidades, y en este caso, el acceso a la Pintura Expandida.

Ahora bien, el querer desarrollar estrategias pedagógicas para que las personas con Discapacidad Visual accedan a las Artes Visuales representa un reto enorme, ético y moral, además de representar la posibilidad de potenciar el concepto de diversidad en el ámbito cultural. Al tener y desarrollar las estrategias planeadas, se superarán oportunamente barreras previstas a las personas con discapacidad y se abren diálogos a nuevas formas de expresión y a una mayor participación de todos los individuos en la construcción de una sociedad justa, equitativa e incluyente.

En contextos reales, el concepto de discapacidad surge como componente imprescindible, por lo que las leyes y políticas son ese instrumento fundamental para identificar y dar el valor a la diferencia, donde se da gran importancia al respeto y al cumplimiento de los derechos humanos (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos [OHCHR] 2022).

Al traer toda la información previa, al contexto real; el uso de políticas públicas tiene un rol trascendental en la elaboración constante de una comunidad inclusiva y equitativa, donde las personas con Discapacidad Visual son vistas como sujetos de derechos que son partícipes latentes de nuestra sociedad. Este enfoque está basado en el reconocimiento de la diversidad y la dignidad propia e individual, que constituye la base para la transformación y accesibilidad plena (Oviedo Cáceres et al., 2019).

Ahora bien, desde esta perspectiva, las leyes y políticas (dentro del apartado de normatividad, se mencionarán cuáles son esas leyes con las que actualmente estamos basando el “modelo de diversidad” para el acceso de esta población) que están dirigidas específicamente

a la población con personas con Discapacidad Visual, deben trascender para dar respuesta a sus realidades y necesidades, promoviendo la igualdad de oportunidades y su participación en todos los aspectos de la vida, esto, porque solo desde este reconocimiento se puede estar en una sociedad donde cada persona, independientemente de su ser podrá alcanzar su máximo potencial y así contribuir a la construcción de una sociedad más justa (Oviedo Cáceres et al., 2019).

### ***5.1.2. Un poco de historia de la incidencia de la población con Discapacidad Visual en sociedad***

Para este apartado se retrocederá un poco en el tiempo y se dará paso a un recorrido somero de la historia de los procesos sociales, económicos y políticos de las personas con Discapacidad Visual, ya que reflejan por qué hoy queremos esa transformación en el paradigma y cómo se llegó a pensar hoy así, de que son una población con derechos, necesidades, deberes, potencialidades y mucho que cortarle a la sociedad.

A los inicios de la humanidad, específicamente en la antigüedad, se consideraba como castigo por obra de Dios o una revelación de brujería el tener un hijo con Discapacidad Visual, lo que hizo que estos fuesen excluidos totalmente, a esto se le menciona en textos de perspectivas curriculares como el “modelo de presidencia” (Oviedo Cáceres et al., 2019).

Luego, se entra en el “modelo médico-biológico”, que concibe a la Discapacidad Visual como una anomalía física o sensorial, minimizando a la persona como una que tiene una enfermedad y que requiere tratamiento inminente y para toda la vida.

Después nace el “modelo social”, que surge como una contraposición al “enfoque médico” descrito previamente y reconoce a la Discapacidad Visual como una construcción impuesta por

la sociedad, que limita la participación plena de las personas en diversos ámbitos de la vida, evidenciando las barreras tanto físicas, actitudinales, metodológicas, estructurales y organizativas, por tanto, es imprescindible que las mismas fuesen eliminadas para la participación plena de los sujetos.

Por lo anterior se inicia a hablar del “modelo bio-psicosocial”, que une aspectos biológicos, individuales y sociales, donde se percibe a la Discapacidad Visual como la relación entre la persona y su entorno, reconociendo la influencia de factores sociales en la perspectiva de la discapacidad (Oviedo Cáceres et al., 2019).

Finalmente, y siendo el modelo que actualmente percibimos, el “modelo de la diversidad”, propone una transformación en el paradigma, en el lenguaje que se usa e indica que se debe hacer uso del concepto de “discapacidad”, destacando la importancia de reconocer la diversidad de capacidades y experiencias de las personas, promoviendo una visión inclusiva y respetuosa (Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], 2010). Es desde todas estas dinámicas mostradas que la sociedad, los gobiernos, los grupos de personas con Discapacidad Visual se han organizado y se han creado normativas frente al acceso y participación de las mismas en sociedad.

Para finalizar este apartado, se presentará una línea del tiempo describiendo un poco los diversos modelos, por lo que se han venido contemplando a la población con Discapacidad Visual, y así, poder observar y leer brevemente la historia de los mismos a lo largo de los años.

# HISTORIA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL



## Prehistoria

La evidencia arqueológica sugiere que las personas con Discapacidad Visual enfrentaron desafíos significativos debido a la falta de registros escritos detallados. Sin embargo, se han encontrado artefactos que indican una conciencia primitiva de la Discapacidad Visual y posibles intentos de ayudar a estas personas en su entorno (Staff, 2019).

# LÍNEA DEL TIEMPO



<https://www.orcam.com/es-es/blog/la-ceguera-a-lo-largo-de-la-historia-y-orcam-my-eye-2-0>

## Edad Antigua



<https://www.britishmuseum.org/blog/eight-histories-disabled-people-ancient-egypt>

La historia de la antigua Grecia, Egipto y Mesopotamia revela la presencia de personas ciegas. Sin embargo, su condición social se caracterizaba por la segregación, la marginación y, en muchos casos, la mendicidad, debido a la escasez de oportunidades y apoyo. A pesar de estas dificultades, existieron excepciones notables. En el antiguo Egipto, por ejemplo, algunas personas ciegas desempeñaban roles relevantes como músicos, alfareros o fabricantes de papiro, evidenciando habilidades y aptitudes valoradas en contextos laborales específicos.

## Edad Media

En la época medieval, la venda sobre los ojos poseía connotaciones opuestas y complejas. A la vez que simbolizaba una profunda humillación, también se la consideraba un medio de salvación y protección contra la ruina y la destrucción. Esta dualidad se refleja en el arte de la época, donde abundan imágenes de ojos deformes y cuencas vacías, reforzando su connotación negativa. (Barasch, 2003)

El Quinze Vingts en París, el instituto para ciegos más antiguo del mundo, fue fundado por San Luis para albergar a 300 ciegos pobres. Su creación se inspiró en la compasión que sintió el rey al presenciar casos de tracoma (enfermedad ocular infecciosa crónica causada por la bacteria *Chlamydia trachomatis*) durante las Cruzadas. (Dubois-Poulsen, 1979).



Historia del Arte. (s.f.). La parábola de los ciegos. <https://historia-arte.com/obras/la-parabola-de-los-ciegos>

## Renacimiento y Barroco



Museo Nacional del Prado. (s.f.). El ciego músico. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-ciego-musico/60661d89-52c1-41a3-b48d-f0410abf1618>

En el Renacimiento, la ceguera no era un tema central en el arte ni la literatura. En la Florencia del siglo XIV, algunos ciegos cubrían sus ojos con un paño, posiblemente para evitar que la gente se incomodara con la vista de sus cuencas vacías. Durante el Barroco, la figura del ciego también se consideraba marginal en la imaginación y la iconografía; la imagen del ciego oscilaba entre el mendigo de clase baja, a menudo asociado con el engaño, el pecado y la culpa, y el adivino o cantor mítico, poseedor de dones sobrenaturales. Un aspecto importante es la forma en que se representan los ojos del ciego, ya no vendados ni deformes, sino simplemente cerrados, perfilando claramente su forma y la de sus párpados. Esta forma de expresión revela la profunda transformación experimentada en el siglo XVII en la comprensión de la ceguera y la actitud emocional hacia los ciegos (Barasch, 2003).

## Edad Contemporánea (S.XVIII)

En la Francia del siglo XVIII, un hito importante en la educación de las personas ciegas se marcó con la fundación del Instituto "Jeunes Aveugles" por parte de Valentin Haüy. Este centro pionero empleaba el método de letras en relieve, aunque su elevado costo, lentitud y complejidad para su implementación generalizada, limitaban su alcance. Un avance significativo llegó en 1822 cuando Charles Barbier, oficial del ejército francés, presentó un sistema de 8 puntos para la comunicación militar nocturna. Aunque inicialmente complejo, este sistema sentó las bases para un método de comunicación accesible a las personas ciegas. Dos años más tarde, en 1824, Louis Braille perfeccionó el sistema de Barbier reduciendo el número de puntos a 6, lo que simplificó enormemente la lectura y escritura táctil, abriendo un mundo de posibilidades educativas y comunicativas para las personas con Discapacidad Visual. (Ipland y Parra, 2009).

a b c d e f g h i j  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●

k l m n o p q r s t  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●

u v x y z w ñ  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●

[educaconbigbang.com](http://educaconbigbang.com)

número 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0  
 ●○ ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●

mayúscula . , : ¿? ¡!  
 ●○ ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●  
 ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○● ○●

<https://www.fundacioncaser.org/actualidad/te-acompanamos/sistema-braille>



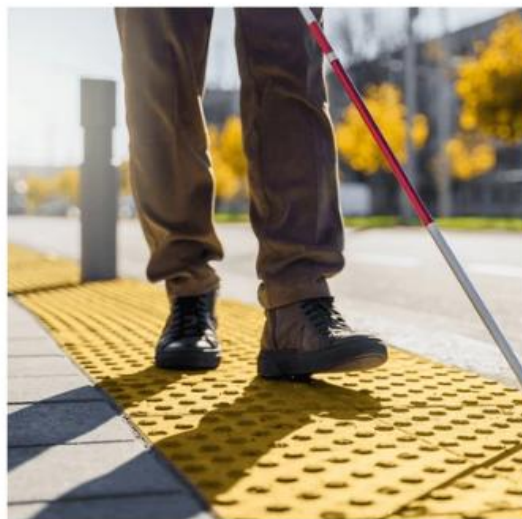
Perkins School for the blind, Fotografía, <https://paris-bise-art.blogspot.com/2020/09/institut-national-des-jeunes-aveugles.html>

## Edad Contemporánea (S.XIX)

En 1829, Estados Unidos marcó un hito en la educación para personas ciegas con la fundación de la "Perkins School for the blind", la primera escuela de este tipo en el país. Esta institución pionera sirvió de inspiración para la creación de más de 30 escuelas similares entre 1832 a 1875, en Colombia se da con la creación del INCI (Instituto Nacional para Ciegos) en 1955. Durante este siglo, la educación para personas ciegas se limitaba casi exclusivamente a los internados. Figuras como Samuel Gridley Howe en Estados Unidos y Johann Wilhelm Klein en Europa cuestionaban la causa de la educación para personas ciegas, lo que generó un debate sobre la conveniencia de integrar a estos estudiantes en aulas regulares o mantenerlos en internados especializados. Con el tiempo, gracias a las contribuciones de Valentin Haüy y Wilhelm Klein, se reconoció la necesidad de educadores especializados para atender las necesidades gustos, y requerimientos educativos específicos de las personas ciegas y desarrollar métodos de enseñanza adaptados a sus necesidades (Ipland 2009).

## Edad Contemporánea (S.XX)

A lo largo de la historia, las personas con Discapacidad Visual han librado una batalla inquebrantable por la inclusión social y el reconocimiento de sus derechos. Sus luchas han dado lugar a avances notables en tecnología y accesibilidad, abriendo el camino para una sociedad más inclusiva. Además, las personas con Discapacidad Visual desempeñan un papel activo en la sociedad, fomentando el cambio y creando conciencia sobre sus necesidades y capacidades, sin embargo, se plantea el desafío a los esfuerzos de sensibilización de la sociedad (Aguirre y Candry, 2019).



<https://www.shutterstock.com/es/search/ciego>

## Actualidad (S.XXI)



<https://evemuseografia.com/2019/12/11/mejores-practicas-para-visitantes-invidentes/>

El siglo XXI ha sido testigo de avances notables en la inclusión de las personas con Discapacidad Visual, marcados por avances tecnológicos, reformas legislativas y un cambio en la percepción social. La inclusión y la accesibilidad se han visto reforzadas por la llegada de los dispositivos digitales, las leyes que salvaguardan los derechos y un reconocimiento cada vez mayor de los talentos y contribuciones de las personas con Discapacidad Visual. Este progreso es particularmente evidente en áreas como la educación, el empleo y la cultura. Hoy en día, se están realizando esfuerzos concertados para mejorar la accesibilidad de las personas con Discapacidad Visual y fomentar un enfoque más humano en las interacciones de la sociedad con ellas, por ejemplo en Colombia con el decreto 1421, se garantiza el acceso de las personas con Discapacidad Visual a la educación.

### **5.1.3. Normatividad que apoya a la participación plena de la población con Discapacidad Visual en Colombia**

Ahora bien, para el abordaje de la Discapacidad Visual es necesario identificar las causas y formas para reconocer a la misma, así como la implementación de estrategias de prevenir, diagnosticar y rehabilitar a la población, esto con el fin de que los mismos tengan una mejor calidad de vida. En Colombia, precisamente en el año 2018, del total de la población, el 7,1% de personas que contaban con una discapacidad y de estos, el 62,17% tenían una Discapacidad Visual, siendo la discapacidad más concurrida del país (Parra Dussan, 2020). Por esta situación, en el país se han venido implementando leyes y decretos que permiten la eliminación de las barreras, que van en pro de tener acceso y promover la inclusión de la población con Discapacidad Visual, tales como:

- Ley 2090 de 2021<sup>21</sup>: En la cual se aprueba el Tratado de Marrakech, se enfoca en facilitar el acceso a obras publicadas para personas con Discapacidad Visual de manera digital, promoviendo la igualdad de oportunidades en el ámbito cultural y educativo.
- Ley 2265 de 2022<sup>22</sup>: Por medio de la cual se garantiza el acceso a la información en productos y servicios, tales como alimentos, facturas de servicios, maquillaje, medicamentos y servicios turísticos, entre otros, promoviendo el uso de aplicaciones móviles, medios tecnológicos y el sistema braille, esto para facilitar la autonomía de las personas con Discapacidad Visual en su vida cotidiana.

---

<sup>21</sup> Consultado el 1 de junio de 2025 en:

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=128278>

<sup>22</sup> Consultado el 1 de junio de 2025 en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=190966>

- Ley 2266 de 2022<sup>23</sup>: Por medio de la cual se garantiza el acceso del Bastón blanco, como elemento esencial para la orientación, la movilidad, salud y bienestar integral, relacionada con la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad, reconociendo el derecho fundamental de esta población que quiere desplazarse de manera segura y autónoma en su entorno.
- Ley 100 de 1993<sup>24</sup>: Por medio de la cual se crea el Sistema de Seguridad Social Integral en Colombia, estableciendo el marco para la inclusión de la atención en salud, incluyendo la visual.
- Resolución 412 de 2000<sup>25</sup>: Por medio de la cual se establecen las guías nacionales para la detección temprana de problemas de agudeza visual, buscando identificar y abordar estas condiciones a tiempo y así atenderlas adecuadamente.
- Resolución 4045 de 2006<sup>26</sup>: Por la cual se adopta el Plan Visión 2020 de la OMS, comprometiendo a Colombia a desarrollar estrategias para reducir la ceguera, en casos que se pueda evitar.
- Resolución 1841 de 2013<sup>27</sup>: Por el cual se incluyó la salud visual como un componente explícito dentro del Plan Decenal de Salud Pública, integrándola en las políticas sanitarias del país.

---

<sup>23</sup> Consultado el 1 de junio de 2025 en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=191027>

<sup>24</sup> Consultado el 1 de junio de 2025 en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5248>

<sup>25</sup> Consultado el 1 de junio de 2025 en: <https://convergenciacoa.org/wp-content/uploads/2017/07/Resolucion-412.pdf>

<sup>26</sup> Consultado el 1 de junio de 2025 en: <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/MinSalud-avanza-en-definici%C3%B3n-de-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-en-salud-visual-y-ocular.aspx>

<sup>27</sup> Consultado el 1 de junio de 2025

en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-1841-de-2013.pdf>

- Ley 1618 de 2013<sup>28</sup>: Por medio de la cual se garantiza el pleno ejercicio de los derechos de todas las personas con discapacidad en Colombia, promoviendo su inclusión social y exigiendo la accesibilidad universal y la provisión de apoyos en todos los ámbitos de la vida.
- Decreto 1421 del 2017<sup>29</sup>: Por el cual se establece el marco de la educación inclusiva para personas con discapacidad, incluyendo a aquellas con Discapacidad Visual, asegurando su acceso y permanencia en el sistema educativo mediante ajustes razonables (desarrollo del PIAR<sup>30</sup> y el DUA en el aula) y eliminando la discriminación.

Es así, que se destacan la prevalencia y las acciones que se han venido tomando para garantizar la inclusión y mejorar la calidad de vida de las personas con Discapacidad Visual, por tanto, las leyes y decretos que se han implementado en el país, como los mencionados que buscan eliminar barreras, promover el acceso a la información y garantizar la autonomía de la población.

Es relevante reconocer que si bien se han logrado avances significativos, falta mucho camino por recorrer para garantizar la plena inclusión en la sociedad colombiana, donde se necesitan grandes esfuerzos que van en pro de sensibilizar, fortalecer la formación de profesionales en el área y promover la investigación en torno a la Discapacidad Visual. Por tanto, los procesos de inclusión son un desafío que requiere del compromiso de toda la sociedad, la gobernación y las instituciones diversas que van en pro de construir un país más justo y equitativo

---

<sup>28</sup> Consultado el 1 de junio de 2025 en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

<sup>29</sup> Consultado el 1 de junio de 2025 en:

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

<sup>30</sup> PIAR: El Plan Individual de ajustes razonables es un documento que detalla los apoyos y ajustes específicos que un estudiante con discapacidad necesita para acceder al currículo en el aula. Consultado el 1 de junio de 2025 en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

para todos. Dentro de estas estrategias que se pueden plantear encontramos esta investigación, en la que se presentarán posibilidades para la exploración de la Pintura Expandida.

#### **5.1.4. Estrategias generales para la atención de personas con Discapacidad Visual**

La población con Discapacidad Visual cuenta con singularidades propias específicamente en la diversidad de necesidades y potencialidades que la conforman; estas van desde la forma en que se comunica la información y la forma de ver e interpretar el mundo, mostrando gran variedad de perfiles, lo que hace que se vea desde varios puntos de vista de qué manera se desarrollan los procesos del acceso a la Pintura Expandida.

Para lograr este proceso, se deben identificar qué estrategias al día de hoy se han aplicado, qué experiencias se han desarrollado e implementado en los diferentes entornos, esto, para reafirmar qué se puede hacer y con las ideas que los maestrantes en formación cuentan, para así crear unas nuevas estrategias con gran valor de significancia para la población, contribuyendo al avance del campo de la educación inclusiva y a la mejora de la calidad de vida de las personas con Discapacidad Visual.

Una de las autoras de la presente tesis describe en su tesis de pregrado (ya mencionada en el marco de antecedentes) titulada *“Mediación docente: estrategias pedagógicas que favorecen y desarrollan los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en personas con discapacidad Intelectual por medio de los Lenguajes Artísticos”* algunas de las estrategias que se pueden usar con la población. Pineda (2020) menciona que las actividades que se le presente a estas personas deben ser altamente atractivas y meticulosamente diseñadas para satisfacer las necesidades individuales de estos, garantizando un entorno inclusivo y enriquecedor.

A continuación, se menciona algunos de los ajustes pertinentes tenidos en cuenta por la autora como síntesis de su tesis, después de su trabajo de investigación, que tiene presente de qué manera los Lenguajes artísticos permiten que personas con discapacidad desarrollen sus Dispositivos Básicos de Aprendizaje, teniendo como mediador al docente, siempre enfocados y elegidos específicamente para la atención de las personas con Discapacidad Visual, estas son:

1. Implementar un enfoque pedagógico multisensorial que capitalice la naturaleza corpórea y sensorial del aprendizaje enriquecido por el arte en sus diversas manifestaciones, posibilitando la exploración de materiales tangibles que involucran todos los sentidos, desempeñando una función para ofrecer múltiples expresiones de la literatura, la música, la corporalidad y las Artes Visuales (pintura, en este caso), adaptándose a las distintas necesidades y diversidades de las personas con discapacidad.
2. Realizar una evaluación individualizada para cada persona con Discapacidad Visual, permitiendo una comprensión precisa de sus niveles de logro y habilidades. Esta evaluación proporciona la base para la adaptación de actividades y contenidos educativos, ajustándose al nivel de aprendizaje actual de cada persona con discapacidad, facilitando un progreso gradual y personalizado a medida que avanzan.
3. Desarrollar materiales didácticos adaptados que sean altamente accesibles y atractivos. Estos materiales deben presentar información clara y concisa, utilizando palabras de fácil comprensión, letras de tamaño adecuado y colores llamativos sin resultar abrumadores pero contrastantes.
4. Las imágenes deben ofrecer respuestas directas a las palabras escritas, estableciendo así una relación concreta y significativa. Integrar simbologías o elementos accesibles, que sean intuitivos y sucintos, son indispensables a la hora de interpretarlas.

5. Fomentar la conciencia de que las personas con Discapacidad Visual pueden necesitar un período de tiempo adicional para comprender y asimilar el material. Los docentes mediadores deben adoptar una actitud de flexibilidad y paciencia, brindando refuerzos positivos y explorando diversas estrategias pedagógicas para adaptarse a las diversas formas de aprendizaje de cada persona. Este enfoque individualizado y comprensivo es esencial para enriquecer y optimizar su proceso de aprendizaje (Pineda, 2020).

Dentro de esos ajustes generales para las personas con Discapacidad Visual, Ramos (2004) dice que la motivación de la persona con Discapacidad Visual, aún más cuando cuentan con una discapacidad, se debe fomentar y mantener, siendo tarea indispensable para los docentes mediadores, porque se convierte en catalizadora para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, y su estímulo requiere la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales (Ramos, 2004).

Asimismo, el acompañamiento de la familia comprende un papel de considerable relevancia en el contexto de la discapacidad. Sin embargo, es crucial señalar que la naturaleza de este apoyo puede variar significativamente. Por ejemplo, cuando las familias brindan un entorno basado por el afecto, reconocer la aceptación propia y del otro, tener un sentido de responsabilidad en el trabajo, el respaldo y la valoración del esfuerzo, contribuyendo de manera positiva al desarrollo de las capacidades intelectuales de estas personas. Pero en otras situaciones familiares, se pueden encontrar dinámicas que brindan poco o incluso dificultan el progreso de estas capacidades. Por lo tanto, las dinámicas familiares y su impacto en el desarrollo de la discapacidad resulta esencial para ofrecer un apoyo efectivo a la población (Ramos, 2004).

Si bien este apartado propone estrategias pedagógicas específicas para realizar ajustes razonables con población con Discapacidad Visual, es fundamental reconocer que los ajustes fundamentales para personas ciegas y con baja visión trascienden estos ejemplos puntuales, ofreciendo un marco más amplio y aplicable. Estos ajustes generales incluyen la descripción detallada de materiales y actividades mediante lenguaje claro y pasos secuenciales, el uso de contrastes y texturas diferenciadas, la adaptación del espacio de trabajo (ajustes de luz, ubicación de la mesa), el fomento del trabajo en equipo y la retroalimentación entre pares, además del modelado de la actividad por parte del mediador. Estrategias como estas, de aplicación general, brindan a cualquier docente mediador que consulte esta tesis que cuenta con herramientas para adaptar sus propias propuestas. Sin embargo, es vital recordar que cada individuo es único y que conocer al sujeto antes de implementar cualquier ajuste es el paso más importante para asegurar que las adaptaciones sean realmente efectivas y personalizadas.

Finalmente, es fundamental reafirmar que tanto Pineda (2020) y los aportes de Ramos (2004) convergen en la necesidad de generar un enfoque integral para las personas con Discapacidad Visual, enfatizando la mediación de los lenguajes artísticos a través de un enfoque pedagógico multisensorial. Lo anterior implica no solo el desarrollo de materiales didácticos adaptados y evaluaciones individualizadas, sino también una actitud flexible y paciente por parte del docente mediador, quien debe fomentar la motivación en el sujeto. Además, se resalta la importancia del acompañamiento familiar como un factor determinante, ya que un entorno de apoyo y afecto contribuye significativamente al desarrollo de las capacidades intelectuales, mientras que dinámicas familiares desfavorables pueden obstaculizarlo. Así, estas estrategias buscan enriquecer y optimizar el proceso de aprendizaje, reconociendo la complejidad de las necesidades individuales y el impacto del entorno.

Con los conceptos, el contexto histórico, la normativa y las estrategias detalladas en este primer apartado de este marco teórico, el lector está ahora equipado para asumir un rol de mediador mucho más efectivo en los procesos artísticos con personas con Discapacidad Visual. Esta tesis no solo proporcionará las herramientas necesarias para comprender y apoyar a esta población, sino que también busca inspirar la implementación de prácticas inclusivas que potencien el desarrollo artístico en Pintura Expandida y personal, fortaleciendo sus capacidades para brindar una mediación artística de calidad, abriendo nuevas vías de expresión y aprendizaje para todos.

## **5.2. La experiencia como lo que me pasa; Una mirada desde Jorge Larrosa**

En este apartado se hace referencia a la noción del concepto de experiencia visto desde el texto *“Sobre la experiencia”* de Larrosa (2006), en el que menciona la complejidad y las múltiples dimensiones de la experiencia y las formas cómo puede ser comprendido. Larrosa hace énfasis en que este concepto debe ser visto más allá de lo superficial, generando una reflexión profunda sobre lo que realmente es y lo que aporta la experiencia en el entorno educativo.

De esta manera lo que busca el autor es generar una reflexión acerca de la experiencia vista como un elemento fundamental en el ámbito de la educación, pero que puede ser aplicado en cualquier otro escenario o contexto donde está pueda ocurrir, mencionando que debería ser entendida no solo como un acontecimiento, sino como un proceso de transformación que afecta directamente al sujeto, y que por medio de la comprensión de la exterioridad (entendida como la posibilidad de crear espacios en donde el sujeto se encuentren con lo desconocido y ajeno yendo más allá de un escenario donde solo se enseñe desde la mera transmisión de conocimientos), la subjetividad (que sugiere pensar como los acontecimientos que ocurren de forma externa transforma de manera interna al sujeto en su forma de pensar, sentir y ser) y la singularidad (que

invita a reconocer y valorar la diversidad de experiencias que pueden surgir en un mismo evento, en vez de centrarse solo en los resultados). Así al poner en el centro la experiencia del sujeto y su contexto, se pueden abrir posibilidades para pensar nuevas formas críticas y prácticas en el desarrollo del aprendizaje

De esta forma, Larrosa (2006) menciona que:

la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. (p.88)

Para comprender más a fondo la interpretación de la experiencia es importante retomar lo que Larrosa (2006) en su texto denomina como los “principios de la experiencia” los cuales están desarrollados en cinco apartados fundamentales de la siguiente manera:

- 1. Exterioridad, alteridad y alineación:** Para Larrosa (2006) la experiencia debe ser vista como “eso que me pasa”, enfatizando en que es algo externo al sujeto, explica de manera concreta que “La experiencia supone en primer lugar un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo” (p.88). Este principio propone que la experiencia implica algo que está fuera de nuestro control, que no depende del saber, o del reconocimiento, tampoco del poder o voluntad que tiene el sujeto, por el contrario, es algo que está ocurriendo y de lo que no se tiene conciencia plena, puesto que “(...) eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad (...)” (p.89).

En pocas palabras es reconocer en un primer momento que la experiencia se encuentra en constante desarrollo y que no se es del todo consciente cuando está ocurriendo, por ende este principio implica el diseño de estrategias didácticas que no centren la Pintura Expandida en un ejercicio solamente accesible, sino que mantenga un sentido donde las personas con Discapacidad Visual puedan experimentar un encuentro auténtico y potencializador desde sus pensamientos, emociones y acciones acercándose a este lenguaje artístico, tal como lo menciona Larrosa (2006), "La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad (...)" (p.89).

- 2. Subjetividad, reflexividad y transformación:** Para el autor, la experiencia no solo ocurre de manera externa, sino que también afecta al sujeto de forma interna, "(...) no que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí (...)" (p.89) esto, puesto que la experiencia implica un cambio constante de ideas, sentimientos, y percepciones, que generan una transformación personal en el sujeto, "(...) la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio (...)" (p.90), por lo cual es importante comprender que la experiencia busca como resultado la formación o transformación del sujeto de la experiencia.

Al considerar el aporte que la Pintura Expandida podría hacer a la experiencia de tres personas con Discapacidad Visual, se comprende que esta ofrece una forma de interacción multisensorial en el espacio. Esto permitiría a las personas con Discapacidad Visual ir más allá de la mera observación, comprendiendo la importancia de sus percepciones, emociones y pensamientos. Por ende, el desarrollo de estrategias

didácticas debe enfocarse en fomentar la reflexión sobre cómo la experiencia de la Pintura Expandida puede enriquecer su percepción del mundo. En relación con esto, Larrosa (2006) menciona la importancia de comprender que "(...) el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación (...)" (p.90)

- 3. Pasaje y pasión:** La experiencia termina siendo un camino que se construye con el pasar del tiempo, para Larrosa (2006) la noción de pasaje en relación con la experiencia es el tránsito o recorrido que implica el encuentro con lo que desconocemos, haciendo hincapié en que la experiencia es vista como algo que "(...) no se hace, sino que se padece (...)" (p.91), por lo cual en cuanto a la pasión el sujeto en su forma pasiva está expuesto a ser afectado por lo que le sucede se podría entender entonces que cuando el autor hace alusión al pasaje se está refiriendo al movimiento o transitar lo que implica como tal la experiencia, mientras que la pasión termina siendo esa receptividad y padecimiento del sujeto al ser expuesto a la experiencia: "La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese eso de "eso que me pasa". (p.91).

Este principio propone que, para las personas con Discapacidad Visual, el acercamiento a la Pintura Expandida ofrece un escenario donde lo visual trasciende el sentido de la vista. Lo multisensorial se convierte en la base de una experiencia que permite al individuo integrarse con el espacio y la acción de crear, el cual lo afecta desde el exterior hacia el interior.

- 4. Singularidad, irrepetibilidad y pluralidad:** Cada experiencia es única y no se repite incluso si es experimentada por el mismo sujeto, así la experiencia es algo que sucede de manera irrepetible, a lo cual Larrosa (2006) menciona que "(...) si un experimento tiene

que ser homogéneo, es decir, tiene que significar lo mismo para todos los que lo leen, una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya" (p.101).

Esto implica diseñar estrategias didácticas que fomenten la exploración personal y la interpretación individual de las personas con Discapacidad Visual. Se debe reconocer que cada encuentro con la Pintura Expandida será único y valioso en sí mismo, puesto que estas experiencias se desarrollan de manera diferente en cada ocasión, como menciona Larrosa (2006) "La experiencia, por consiguiente, es el espacio en el que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad" (p.102).

- 5. Incertidumbre, libertad, quizá:** La experiencia es algo que no se puede controlar, no es algo a lo que se le pueda atribuir instrucciones o pasos a seguir para que sea efectiva, por el contrario, la experiencia a diferencia de un experimento no puede ser anticipada ni tampoco planificada, puesto que como Larrosa (2006) lo dice "No se puede saber de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros" (p. 104), por ende la experiencia es un acontecimiento hacia lo desconocido, hacia lo que no se sabe, a lo que no se puede o no se quiere, a lo que totalmente sería inesperado, pero que al mismo tiempo propone una potencial transformación en el sujeto, esto implica el diseño de estrategias didácticas orientadas a la libertad de la exploración en donde se reconozca que cada acercamiento a la Pintura Expandida puede conducir a descubrimientos y transformaciones imprevistas.

Teniendo en cuenta lo que se ha recuperado hasta el momento en relación con los principios de la experiencia, se puede comprender la reflexión que Larrosa (2006) plantea en torno al concepto de "experiencia" y su importancia en el ámbito educativo. La experiencia

termina siendo mucho más que un acontecimiento o una acción de apropiación de información; se convierte en un proceso de transformación constante para el sujeto. La verdadera experiencia implica siempre una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no se tiene control, permitiendo de esta manera que algo nos afecte y nos transforme de forma continua.

Además, el autor propone que la experiencia sea revalorizada desde el ámbito educativo, pues considera importante que se tenga en cuenta la naturaleza finita, corpórea y vital del ser humano. Invita a reconsiderar cómo se aborda la experiencia desde la educación y el aprendizaje, sugiriendo que se deberían crear espacios donde la experiencia genuina pueda ocurrir, más allá de la mera acumulación de información o de la ejecución de prácticas predeterminadas. Como menciona Larrosa (2006):

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, al tacto y a piel, a voz y ha oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. (p.110)

En última instancia, lo que el autor recomienda desde la perspectiva de que la experiencia es "eso que me pasa", es pensar en la educación no solo como un proceso de adquisición de conocimientos, sino como una oportunidad para la transformación personal desde la apertura a nuevas formas de ser y estar en el mundo, lo cual pondría en evidencia la importancia que tendría la Pintura Expandida en las personas con Discapacidad Visual, desde la implementación de estrategias didácticas que están enfocadas en el proceso creativo del sujeto más que en el resultado visual, logrando de esta manera fomentar experiencias singulares y transformadoras desde la apertura a lo inesperado, a la reflexión y al diálogo para cada una de las tres personas con Discapacidad Visual.

### **5.2.1. La experiencia estética; lo que me pasa cuando miro lo artístico**

Para este apartado y en relación con el anterior, comprenderemos cómo se relaciona la experiencia con la estética y la importancia que esta tiene con el arte y el ámbito educativo, para ello se aborda el documento "*Pequeña apología de la experiencia estética*" de Hans Robert Jauss (2002) quien comprende la experiencia estética como una forma de percepción que se logra distinguir de la experiencia cotidiana, puesto que esta se diferencia por tener un goce o disfrute ante lo artístico de manera desinteresada, lo cual le permite al sujeto estar en un estado de libertad para experimentar y relacionarse con el mundo de una forma nueva, por lo cual la experiencia del sujeto está relacionada con las vivencias personales que surgen de los conflictos internos del individuo.

De esta manera, la apreciación de lo bello y lo artístico se considera parte integral de estos impulsos internos, pues se evidencia en cómo el individuo se relaciona con su ambiente a partir de diversas formas en que logra exteriorizar sus sensaciones y emociones. Así, la experiencia estética se convierte en un reflejo de las tensiones y pulsiones inherentes a la condición humana, manifestándose a través de la interacción del sujeto con el mundo que lo rodea, por lo que Jauss (2002) menciona:

Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva (p.14)

Considerando lo anterior y comprendiendo que el arte es un espacio que propicia encuentros con la experiencia, la Pintura Expandida como Lenguaje Artístico propone romper con el esquema tradicional de la pintura mediante la incorporación de elementos

multisensoriales. Esto nos lleva a un ejercicio que va más allá de lo visual, orientado hacia otras maneras de percibir, especialmente enfocado en las personas con Discapacidad Visual, las cuales podrían acceder a una forma de revitalizar la percepción y experiencia estética ante la pintura, a través del desarrollo de estrategias didácticas que puedan ofrecer experiencias estéticas que abarquen el goce, el disfrute, la emoción y lo artístico.

El autor sugiere entonces que la experiencia estética es el desarrollo de un proceso dinámico de la interacción humana, fundamentado en los mecanismos perceptivos donde a través de la praxis el individuo logra generar significados, dicho proceso se da a partir del encuentro con el objeto estético, el cual actúa como un catalizador que libera al sujeto de las limitaciones que puedan impedirle la trascendencia de la experiencia, en palabras de Jauss (2002):

La experiencia estética se distingue de otras funciones del mundo de la vida por su peculiar temporalidad: hace verla de nuevo y proporciona mediante esta función descubridora el goce de un presente más pleno; conduce a otros mundos de fantasía y suprime en el tiempo la constricción del tiempo; anticipa experiencias futuras y abre así el campo del juego de acciones posibles; permite reconocer lo pasado o lo reprimido, conservando de este modo el tiempo perdido. (pg.18)

Para comprender mejor la experiencia estética y su relevancia, Jauss (2002) analiza tres conceptos:

- 1. Poiesis:** Entendida como «capacidad poiética», designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo

exterior de su esquivia extrañeza, haciéndolo obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico. (p.42)

De esta manera, la poesis se comprende como la habilidad creativa y poética que tiene el ser humano, para convertir lo extraño en familiar, mediante la producción artística que le permite al individuo sentirse en casa dentro del gran mundo que habita y del que es partícipe.

En relación con este aspecto, se deben diseñar estrategias didácticas enfocadas a la utilización de herramientas artísticas que favorezcan la Pintura Expandida, centrándose en los sentidos como el tacto y el oído. Esto con el fin de propiciar espacios de creación artística y de experiencias estéticas para las personas con Discapacidad Visual.

- 2. Aisthesis:** Designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se sigue que el conocimiento intuitivo, en virtud de la aisthesis, se opone de nuevo con pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual. (p.42)

De esta forma se entiende que la aisthesis se refiere a la gran capacidad que tiene el arte para cambiar la forma en la que se puede percibir el mundo que rodea a un individuo, lo cual propone que la obra de arte tiene el poder de revitalizar la percepción que se tiene de los objetos cotidianos, que a menudo están opacados por la rutina y la normalización de estos.

En relación con este aspecto, la Pintura Expandida puede propiciar a las personas con Discapacidad Visual encuentros con experiencias estéticas sensoriales que orienten una percepción diferente del mundo a través de su experimentación.

- 3. Catharsis:** Designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción. (p.43)

Entendiendo de esta manera que la cartharsis es el proceso que le permite al espectador distanciarse por un momento de la cotidianidad, para que se identifique con nuevas perspectivas, que potencializan, transforman las convicciones y comportamientos sociales del individuo.

La combinación de la Pintura Expandida y estrategias didácticas en pro de las personas con Discapacidad Visual puede generar una experiencia catártica en el sentido que Jauss describe, ya que les puede permitir distanciarse de su cotidianidad e identificarse con nuevas perspectivas artísticas desde lo expandido enfocado en la pintura a través de la experiencia estética.

La experiencia estética se presenta entonces como un fenómeno complejo que supera la apreciación y la creación del arte mismo, fundamentándose en el placer que deriva la interacción con obras propias y ajenas, así como en las emociones que puede surgir del encuentro con el objeto estético, puesto que este no solo busca dar goce, sino que también busca potencializar las convicciones del individuo liberándolo emocionalmente ante el arte.

Es importante destacar la importancia de la experiencia estética en función de lo social del arte desde su característica emancipadora, ya que esta no se limita a la percepción sensorial, sino que va más allá, involucrando la capacidad de representar y vivenciar diversas situaciones, volviendo la experiencia estética en un medio para que el individuo comprenda y se relacione con su entorno de una forma más profunda, aportando a su contexto socio-educativo partiendo del conocimiento de la historia junto a la identidad cultural, desde su papel fundamental para el desarrollo de una comunidad.

Jauss (2002) señala que la educación en ocasiones obstaculiza este desarrollo al desentenderse del aspecto sensible del individuo, y que por ello se hace de suma importancia implementar apuestas educativas que fomenten la sensibilidad en los individuos, en este caso dirigido a las personas con Discapacidad Visual, en donde se comprenda que la Pintura Expandida pueda incorporar elementos multisensoriales que van más allá de lo visual. Esto permite una experiencia estética accesible mediante el desarrollo e implementación de estrategias didácticas adaptadas que facilitan experiencias táctiles, auditivas y kinestésicas, permitiéndoles producir sentido a partir de su experiencia en la realidad.

Por ende, la experiencia estética es una forma única de interacción con el mundo que logra combinar el placer sensorial, la reflexión intelectual, desde la participación emocional, proporcionando conocimiento y placer particulares sobre lo que se percibe y lo que se comprende, por ende, desde un ámbito educativo una propuesta estética se podría enfocar en el desarrollo de la sensibilidad hacia los valores estéticos de los objetos y eventos del entorno, considerando sus implicaciones formativas, en donde se le permita al individuo interpretar sus realidades, dándole así la oportunidad de reconstruir dando sentido a eventos significativos de la vida, como también contribuir al desarrollo personal y la comprensión del mundo que lo rodea.

### 5.3. Estrategias didácticas; ¿Con qué herramientas se puede pintar lo que sí y no se mira?

En este apartado se reconoce cómo el concepto de estrategia didáctica ha sido explorado por los autores en el campo de la educación. Para esta investigación es fundamental tener en cuenta los siguientes documentos: *Categorías para describir y comprender la acción didáctica* (2007), de Gérard Sensevy y *El museo como medio didáctico* (2014) de René Rickenmann del Castillo, Fanny Angulo Delgado y Carlos Arturo Soto Lombana que aportan y abordan las estrategias didácticas desde perspectivas complementarias.

Por un lado, los postulados del investigador francés Gérard Sensevy (2007) quien centra su enfoque en las interacciones entre docentes-alumnos en situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando que la "didáctica" sea entendida o vista como un "juego" cooperativo, por otra parte, los investigadores Rickenmann del Castillo et al. (2014) centran sus investigaciones, en torno a la didáctica y la educación artística, enfocándose en la relación existente entre la planificación y organización de secuencias didácticas en contextos de la educación en espacios culturales, estos autores han aportado a la comprensión sobre cómo diseñar experiencias de aprendizaje efectivas en entornos educativos, ofreciendo las siguientes perspectivas:

- **Sensevy (2007):** Aporta una visión de la estrategia didáctica desde la perspectiva de la acción didáctica como parte de un sistema interactivo e integrado desde la perspectiva del docente, alumno y medio didáctico.
- **Rickenmann del Castillo et al. (2014):** Centran más su enfoque hacia la importancia de la planificación y la secuenciación de actividades diversas para propiciar la progresión de los aprendizajes en los espacios educativos.

Teniendo en cuenta a los autores anteriores, es necesario entender cómo los enfoques son valiosos para comprender la forma de diseñar e implementar estrategias didácticas efectivas en espacios educativos, formales, no formales e informales considerando tanto la interacción en el espacio de aprendizaje como la estructuración de experiencias.

Es importante comprender cuál es la denominación de estrategia a partir de perspectivas complementarias en el ámbito educativo, donde los autores comprenden los conceptos de didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo presente los aportes de Sensevy (2007), quien presenta una visión de la estrategia entendida como parte de un juego didáctico cooperativo entre docente y el estudiante. De esta manera, el autor plantea que "(...) B (el profesor) debe actuar de tal manera que A (el alumno) asuma la responsabilidad de jugar verdaderamente el juego (...)" (p. 11), lo anterior implicaría la construcción de una estrategia didáctica basada en la devolución y la participación activa del estudiante en la construcción del aprendizaje. El autor destacaría características importantes de la acción didáctica tales como:

- **Transaccional:** La acción didáctica implica una serie de transacciones entre el profesor y los alumnos en torno al saber.
- **Conjunta:** Es el resultado de la cooperación entre el profesor y los alumnos, aunque esta cooperación sea a menudo asimétrica.
- **Dialógica:** Se basa en una comunicación continua entre los participantes.
- **Situada:** Ocurre en un contexto específico que influye en su desarrollo.

Dentro de la importancia de la “estrategia” Sensevy (2007) introduce un importante concepto de “devolución”, implicando al docente desde su aporte como guía, quien a su vez responsabiliza al estudiante para que este interactúe y aprenda dentro del medio didáctico. Esta idea está muy relacionada con la importancia de la autonomía del estudiante, al ceder parte de

esta responsabilidad, el docente fomenta que el alumno tome decisiones, se enfrente a desafíos y construya su conocimiento de manera significativa.

Por otra parte, Rickenmann del Castillo et al. (2012) profundizan en la noción de estrategia como la planificación y organización desde la implementación de "secuencias didácticas". Los autores destacan la importancia de alternar diferentes tipos de actividades para favorecer la progresión de los aprendizajes, señalando que: "El ritmo de una secuencia es el resultado de combinar evoluciones del conocimiento con una alternancia en términos de tipos de actividad de aprendizaje (...)" (p. 74). Proponen a su vez una clasificación de tipos de actividades que resulta muy útil para la organización y planificación de las experiencias:

- Actividades de recepción/interpretación
- Actividades de producción
- Actividades de metacognición

Esta categorización ayuda a pensar en cómo diseñar e implementar secuencias didácticas más enriquecedoras y variadas, que logren combinar momentos de asimilación de información, aplicación práctica y reflexión sobre el propio aprendizaje obtenido en el entorno educativo.

De tal manera, se puede comprender que ambos enfoques coinciden en considerar la "estrategia" como un elemento clave para estructurar las situaciones de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Sin embargo, Sensevy (2007) enfatiza más en el aspecto interaccional y en la asignación de responsabilidad al alumno, mientras que Rickenmann del Castillo et al. (2012) se centra en la planificación y la secuenciación de actividades diversas para un entorno de aprendizaje afectivo experiencial.

Desde este punto de vista, ambas perspectivas reconocen que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla en el tiempo y que requiere una cuidadosa planificación por parte del docente. Esto implica estar constantemente atento a los avances y dificultades que puedan presentar los estudiantes, para poder ajustar las estrategias en función de sus necesidades, logrando que estas sean adaptables y aplicables.

Otro aspecto en el que se encuentran similitudes entre los dos enfoques es en la concepción del "rol del docente como mediador". Para Sensevy (2007) la importancia de que el profesor "realice devolución" de responsabilidad al alumno, implica un papel de facilitador más que de transmisor directo de conocimientos en cuanto los entornos de aprendizaje, a esto mismo Rickenmann del Castillo et al. (2012), enfatizan la importancia del rol del docente en la planificación y regulación de las secuencias didácticas, por lo que los autores consideran que el docente tiene un papel crucial en la creación de condiciones propicias para el aprendizaje, el cual implica el desarrollo de habilidades como la observación y la flexibilidad, que permiten adaptar así mismo las estrategias según las necesidades emergentes del aula.

De esta manera se debe tener en cuenta la dimensión social del aprendizaje en la que Sensevy (2007) habla del juego didáctico como una actividad cooperativa, lo que implica reconocer la importancia de las interacciones en los espacios educativos, de ahí que Rickenmann del Castillo et al. (2012), incluyan actividades de producción y metacognición en su clasificación, lo que abre la puerta a momentos de trabajo colaborativo y discusión grupal.

No solo es importante destacar la importancia que tienen las estrategias en el desarrollo de la presente investigación, sino también todo lo relacionado con la didáctica en los contextos educativos, haciéndose necesario mencionar a Sensevy (2007) quien define la acción didáctica como una práctica conjunta, en la que "(...) el docente no puede enseñar si no tiene alumno para

realizar la actividad complementaria de aprender (...)" (p. 6), enfatizando en el carácter relacional, cooperativo y situado.

De esta manera, la didáctica no se limita meramente al desarrollo de técnicas de enseñanza, sino que su fin es el de abarcar todo el proceso de interacción entre docentes y estudiantes a partir del conocimiento que puede brindar en el contexto educativo y otros ámbitos de formación. En este sentido, la didáctica no se limita al desarrollo de técnicas de enseñanza, sino que se concibe como un proceso complejo de mediación pedagógica docente que articula saberes, cuerpos, materiales y sentidos en contextos específicos. Así, las estrategias didácticas diseñadas para esta investigación no tienen como propósito simplemente enseñar a "pintar" a las personas con Discapacidad Visual con ciertas herramientas que se le realizaron ajustes razonables, sino posibilitar experiencias estéticas significativas donde la pintura, en su forma expandida, se configure como un lenguaje artístico que permita a las personas ciegas y con baja visión puedan expresar, crear y construir sentido desde su corporalidad y percepción propia.

Comprendida de este modo, la Pintura Expandida no es una técnica ni un recurso didáctico puntual, sino un territorio de exploración que interroga las formas tradicionales de enseñar arte y abre posibilidades pedagógicas inclusivas, críticas y multisensoriales. Esto implica que lo didáctico deja de ser únicamente un medio de transmisión para convertirse en una práctica de invención, donde los docentes mediadores se convierten en facilitadores de vínculos entre los sujetos, los materiales, los espacios y las experiencias. En este marco, la Pintura Expandida se valida como una alternativa de conocimiento, de subjetivación y de acceso al arte desde otras formas de percepción y expresión.

Siguiendo esta línea, Rickenmann del Castillo et al. (2012), hacen alusión a que la didáctica se concibe como un modelo de la práctica pedagógica orientado al desarrollo de la perspectiva del alumno en función de las grandes finalidades de actividades de aprendizaje. Lo anterior implica que ya no se trata simplemente de que el docente "enseñe" por enseñar, sino de generar las condiciones para que el estudiante construya de forma activa y eficiente su propio conocimiento.

Realizando un aporte significativo a lo que se denomina como didáctica Rickenmann del Castillo et al. (2012) plantean un aspecto para tener en cuenta desde la idea del juego didáctico donde el carácter cooperativo del juego enseñanza-aprendizaje, implica que el docente realice una devolución, es decir darle la responsabilidad al alumno para que este actúe sobre el saber y modifique el medio didáctico. Lo anterior resalta la importancia del carácter interactivo y colaborativo de la didáctica, donde docente y estudiantes trabajan juntos hacia objetivos comunes.

Sensevy (2007) también hace referencia al contrato didáctico como un conjunto de expectativas y obligaciones recíprocas que tiene entre el profesor y los alumnos en torno al saber. Este contrato, aunque generalmente sea implícito, juega un papel crucial en la forma en que se desarrollan las interpretaciones y comportamientos dentro del espacio de aprendizaje en relación con la acción didáctica. En palabras Sensevy (2007) "El contrato didáctico se presenta, así como el vestigio de las exigencias habituales del maestro (exigencias percibidas con mayor claridad), sobre una situación particular." (p. 9)

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado hasta el momento, es sumamente importante comprender que la planificación didáctica adquiere así una nueva dimensión. Puesto que ya no se trata solo de secuenciar contenidos para los estudiantes, sino centrarse en el diseño

de situaciones de aprendizaje, en lo que Sensevy (2007) destacaría que "(...) aunque el juego didáctico posee una gran parte de contingencia en el funcionamiento in situ, su arquitectura fundamental está dada en un contexto externo a la clase durante la preparación de las actividades." (p. 25). Por lo cual es importante que el docente logre definir los objetivos, tareas y medios para la acción didáctica.

Otro aspecto fundamental es la importancia de la "transposición didáctica" que según Sensevy (2007) se describe como el proceso de transformación del saber (conocimiento científico) en saber enseñado (conocimiento aprendido), el cual implica una serie de adaptaciones y modificaciones del conocimiento para hacerlo accesible y comprensible para los estudiantes.

Ante esto se puede comprender que la didáctica también pone énfasis en la atención a la diversidad, puesto que reconoce que no todos los estudiantes podrían aprender de la misma manera, haciéndose necesario incluir actividades variadas que enriquezcan los diferentes estilos, ritmos de aprendizaje y experiencias que ocurran dentro del ámbito educativo.

Teniendo en cuenta lo aportado por los autores en cuanto a la "estrategia" y la "didáctica", se puede considerar que las estrategias deben despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes, planteando desafíos adecuados a sus capacidades, encontrando un equilibrio posible entre dos aspectos relevantes: creando un entorno de aprendizaje desafiante, pero accesible, alternando distintos tipos de actividades, estando atento a la progresión y evolución de conocimientos. Por otro lado, fomentar la dimensión social del aprendizaje, así de esta manera se podría concebir y gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en su complejidad, teniendo en cuenta los múltiples factores que interactúan en el ámbito educativo.

Con lo que se ha hablado hasta el momento se debe comprender que el diseño de las estrategias didácticas debe concebirse como un "juego cooperativo" entre el instructor y los participantes para esta investigación las tres personas con Discapacidad Visual, esto implica pensar y crear un entorno de aprendizaje accesible y seguro donde las personas con Discapacidad Visual puedan interactuar de manera autónoma con los materiales y técnicas que surjan de la experimentación con la Pintura Expandida.

Esto implica que los investigadores tengan en cuenta al momento de desarrollar y aplicar las estrategias didácticas tres momentos importantes:

- **Recepción/Interpretación:** La exploración táctil de los materiales y técnicas accesibles a través del tacto y otros sentidos, considerando los diferentes grados de Discapacidad Visual de los tres participantes.
- **Producción:** La muestra del resultado que se obtiene por medio de los materiales y las técnicas utilizadas durante el espacio.
- **Metacognición:** Reflexión continua sobre el proceso creativo de cada uno de los 3 participantes con Discapacidad Visual, en cuanto a la experiencia.

En el momento de implementación, los docentes mediadores investigadores guiaron a las tres personas con Discapacidad Visual, pero les permitieron tomar decisiones creativas autónomas; para que esto se logre es importante que se tenga en cuenta:

- Establecer los objetivos y expectativas de cada encuentro.
- Asegurar que los conceptos y técnicas de la Pintura Expandida sean claros y accesibles, utilizando analogías y descripciones multisensoriales.

- Fomentar la experimentación con técnicas táctiles, la pintura en relieve y olores de cada herramienta artística adaptada.
- Permitir que los participantes puedan aplicar la pintura u otros materiales de manera controlada y segura.
- Estar atentos al proceso de cada participante, proporcionando retroalimentación que inviten a la reflexión.
- Mantener flexibilidad y disposición constante para ajustar las actividades según las necesidades de las personas con Discapacidad Visual.

Es importante propiciar un espacio donde las personas con Discapacidad Visual cuenten con una experiencia cooperativa y adaptativa que permitirá un entorno de aprendizaje que promueva la participación y el desarrollo creativo de los participantes.

#### **5.4. Pintura Expandida como lenguaje artístico; ¿De qué otras formas se pueden pintar?**

##### ***5.4.1. La pintura como Lenguajes Artístico***

Para comprender el papel de la Pintura Expandida como lenguaje artístico en esta investigación, es necesario reconocer que esta no se limitan únicamente a soportes, materiales o técnicas específicamente, sino que como lenguaje va más allá de ser un medio expresivo, esta se configuran como una forma de conocimiento en donde se involucran la sensibilidad, el contexto y la relación con el entorno, por ende el arte no solo comunica, sino que también permite interpretar, habitar y transformar la percepción que se tiene del mundo a través de experiencias que vinculen lo perceptivo, lo simbólico, y lo material.

En relación con lo anterior, es importante tener presente que en la investigación no se aborda la Pintura Expandida como técnica adaptada o una mera extensión de la pintura

tradicional, por el contrario, es considerada como lenguaje artístico en sí mismo, el cual desborda los límites de la visualidad para presentar otras maneras de sentir, crear y conocer. El potencial de esta se encuentra en los momentos artísticos que no son regidos por la visión como el eje principal, sino que permite que los otros sentidos como el tacto, el oído, el olfato, inclusive el mismo movimiento se integren en el proceso artístico de cada sujeto participante de la investigación, al igual que la visión, el potencial visual o recuerdo que puedan tener las personas con baja visión o ceguera adquirida.

Por ello es importante conocer el concepto de lenguaje como una herramienta fundamental de comunicación y expresión. Desde una perspectiva amplia, esta capacidad humana permite representar pensamientos, emociones y acciones mediante sistemas de signos compartidos. De esta manera el lenguaje no solo permite interactuar con los demás, sino que también constituye un componente esencial de la identidad cultural, ya que expresa valores, tradiciones, costumbres y formas particulares de habitar el mundo tal como lo menciona Martínez Romero et al. (2021):

De ahí que el lenguaje se reconozca como la capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra. Así mismo, es un sistema de signos que utiliza una comunidad para comunicarse oralmente o por escrito. Identifica además al hombre desde la perspectiva cultural, para que se sienta parte sustancial del lugar que ocupa en el universo. Por lo tanto, el lenguaje es parte de nuestra identidad, que se ve reflejada en nuestra cultura, tradiciones, historias, raíces comunes, ideales, valores, costumbres, que nos diferencia de cualquier otro ser humano, lo que nos hace ser únicos e irrepetibles, y tener un sentido de nacionalidad y pertenencia. (p.3)

En este sentido, es importante reconocer que el lenguaje no es estático; se transforma constantemente a través de la educación, la cultura y los cambios sociales. Así, más allá de su dimensión verbal, el lenguaje incluye formas simbólicas como el arte, que se convierte en un canal para comprender, cuestionar y resignificar la realidad. En este caso los lenguajes artísticos son manifestaciones que hacen parte de la vida cotidiana y de los fenómenos culturales, constituyéndose en una herramienta de crecimiento personal, comunicación y desarrollo humano.

El arte, entonces, se reconoce como un medio de comunicación alternativo, especialmente relevante para personas que no acceden fácilmente al lenguaje verbal, a lo cual Alonso (2017) enfatiza que el arte “es el medio a través del cual evolucionan los valores y la cultura en general, es a través de la comunicación donde se posibilita el encuentro con el otro, el entendimiento mutuo y la construcción de los significados sociales” (p. 185), en donde se expresan pensamientos, emociones y vivencias subjetivas a través de múltiples formas, convirtiéndose en una vía de diálogo que trasciende las barreras lingüísticas tradicionales, como lo propone la Pintura Expandida en este caso.

Por ende, el arte, al concebirse como lenguaje, favorece la sensibilidad, la empatía al igual que la comprensión emocional, permitiendo que los sujetos capten y transmitan mensajes desde su propia experiencia. Esta dimensión comunicativa convierte al arte en una herramienta pedagógica poderosa, especialmente en procesos educativos orientados a la inclusión, como aquellos dirigidos a personas con Discapacidad Visual a través del lenguaje artístico de la Pintura Expandida.

Desde esta perspectiva, el lenguaje artístico se constituye en medios fundamentales para el desarrollo de propuestas que reconozcan la diversidad promoviendo formas sensibles,

accesibles y significativas de participación a partir de la creación y el aprendizaje. Esto a que unas de las características que se deben comprender del arte, es que se puede usar como un medio de comunicación dentro de la sociedad misma, a lo cual Alonso (2017) resalta que:

El medio de comunicación más utilizado es el lenguaje verbal, pero existe una gran diversidad de individuos que por sus características personales no pueden comunicarse a través de él, pero que tienen las mismas necesidades de comunicarse que el resto. El Arte es un medio para la comunicación y por el diálogo, es decir, es otro lenguaje de expresión donde el individuo transmite sus emociones, sentimientos, pensamientos y vivencias subjetivas y expresa numerosos matices de su personalidad. (p.185)

Una vez comprendida la importancia de la experiencia, el lenguaje artístico junto a su relación con el ámbito educativo y el arte, es importante pensarse las estrategias que permitan la creación de experiencias que ayuden a las personas con Discapacidad Visual a tener un acercamiento mayor con el arte, en este caso la Pintura Expandida, siendo esta una propuesta dentro de los lenguajes artísticos.

En conclusión, la Pintura Expandida no debe entenderse únicamente como una técnica ni como una expansión o extensión de la pintura tradicional, sino como un lenguaje artístico autónomo que permite la construcción de sentidos a través de lo multisensorial, en donde su potencia radica en la capacidad de articular lo perceptivo, lo afectivo y lo material desde experiencias situadas, donde los sentidos fuera de la visión se convierten en medios válidos para la creación y la interpretación, por lo cual al concebirse como lenguaje, la Pintura Expandida abre caminos hacia nuevas formas de acercamiento y accesibilidad en torno a la comprensión, la expresión y la creación especialmente en contextos inclusivos, donde se reconocen las diversidades sensoriales y cognitivas. Desde esta perspectiva, se convierte en una forma,

comunicación, participación y transformación, afirmando que el arte no se limita a ser visto, sino también sentido, habitado y resignificado desde las corporalidades diversas que lo producen.

#### **5.4.2. Lo Expandido en la Pintura**

Para poder comprender lo expandido dentro de la pintura se tuvieron en cuenta dos textos clave: "*La Escultura en el Campo Expandido*" (1979) de Rosalind Krauss, y "*La Pintura en el Campo Expandido*" (2019) de Gustavo Fares. Cada uno de estos aborda la expansión de los límites tradicionales de prácticas artísticas como la pintura y la escultura, ofreciendo perspectivas únicas sobre cómo estas disciplinas se han transformado en el contexto contemporáneo.

Krauss (1979) desarrolla el concepto de lo expandido en relación con la escultura, sentando las bases teóricas que luego serían adaptadas a otros medios como la pintura mencionando que: "(...) la escultura y la pintura han sido amasadas, extendidas y retorcidas en una demostración extraordinaria de elasticidad, una exhibición de la manera en que un término cultural puede extenderse para incluir casi cualquier cosa." (p.60). Utiliza el grupo Klein (rectángulo de Greimas<sup>31</sup>) para mapear las relaciones entre escultura, arquitectura y paisaje, expandiendo las posibilidades de la escultura más allá de su definición modernista como "no-arquitectura" y "no-paisaje". Krauss (1979) expande esta oposición binaria en un campo cuaternario que incluye, las siguientes categorías:

- **Escultura (definida como "no-paisaje" y "no-arquitectura"):** Se toma como una categoría que se desarrolla a partir de la negación tanto en el paisaje como en la

---

<sup>31</sup> El cuadrado semiótico de Greimas, también conocido como cuadrado de Greimas, es un modelo teórico fundamental en la semiótica estructural desarrollada por Algirdas Julien Greimas. Este modelo se utiliza para analizar y representar las relaciones lógicas entre conceptos opuestos dentro de un sistema de significación.

arquitectura, comprendiendo de esta manera que la escultura se convierte en "(...) aquello con lo que tropiezas cuando retrocedes para mirar un cuadro (...)"" (Newman, citado en Krauss, 1979, p. 65).

- **La "construcción de emplazamiento" (paisaje y arquitectura):** Para Krauss (1979), esta categoría se caracteriza por ser una intervención física en un espacio real, que logra utilizar tanto los elementos arquitectónicos como paisajísticos para una composición artística completa de los artistas como Robert Morris, Robert Smithson, Michael Heizer y Richard Serra que han sido exponentes en utilizar este tipo de relaciones en cuanto a los espacios, creando obras que suelen ser efímeras, específicas y espontáneas para un sitio, en un formato de gran escala. La construcción de emplazamiento logra representar una ruptura significativa con la escultura tradicional, expandiendo las posibilidades del arte tridimensional y su relación con el entorno.
- **Intervenciones en el paisaje (paisaje y no-paisaje):** Esta categoría se puede interpretar como obras que intervienen en el paisaje, pero no son completamente asimilables a él, ni que responden a una función arquitectónica. Krauss (1979) menciona como ejemplo: "Spiral Jetty" de Smithson (1970)<sup>32</sup>, la cual consiste en la forma de una espiral de rocas y tierra que se extiende hacia el Gran Lago Salado de Utah, Krauss(1979) señala frente a esta obra que Smithson estaba interesado en los procesos de entropía y cambio, lo que se refleja cómo la obra interactúa con el entorno natural, sumergiéndose y emergiendo con las fluctuaciones del nivel del agua, por otra parte, referencia la obra "Doble negativa" de Heizer (1969)<sup>33</sup>, que consiste en dos trincheras excavadas en los bordes opuestos de

---

<sup>32</sup> MACBA - Museu d'Art Contemporani de Barcelona. (s.f.). *Spiral Jetty*. Consultado el 8 de agosto de 2024, en <https://www.macba.cat/es/obra/r3664-spiral-jetty/>

<sup>33</sup> No Show Museum. (s.f.). *Michael Heizer*. Consultado el 8 de agosto de 2024, en <https://www.noshowmuseum.com/es/pb-b/michael-heizer>

un cañón, conectadas visualmente a través del vacío. Heizer remueve una gran cantidad de roca, enfatizando la ausencia y el vacío como elementos escultóricos. Krauss (1979) enfatiza cómo Heizer explora la relación entre el espacio negativo y el paisaje, creando una obra que es tanto una intervención en el terreno como una reflexión sobre la monumentalidad y la escala.

Por último, en relación con la teoría de campo expandido que maneja Krauss (1979), menciona que las obras desafían las nociones tradicionales de escultura al expandir los límites del arte hacia el entorno natural, utilizando el paisaje mismo como medio y contexto. Estas intervenciones reflejan una manera de entender la escultura, no solo como un objeto autónomo, sino como parte de un diálogo continuo con el espacio y el entorno.

- **Las "estructuras axiomáticas" (arquitectura y no-arquitectura):** La autora habla acerca de esta categoría como "(...) alguna clase de intervención en el espacio real de la arquitectura, a veces a través de la reconstrucción parcial, y otras a través del dibujo o, como en las obras recientes de Morris, mediante el uso de espejos" (Krauss, 1979, p. 71). Esta categoría explora "(...) las condiciones abstractas de apertura y cierre" en un espacio dado.

Se comprende que para la autora es importante redefinir los límites de la escultura en el contexto del arte posmoderno, permitiendo una mayor interacción entre la obra, el espacio y el espectador, en la cual se proponen las categorías que forman parte de un "campo expandido" que caracteriza el arte posmoderno, permitiendo a los artistas explorar nuevas posibilidades más allá de las limitaciones de la escultura tradicional.

Kraus (1979) plantea además que el campo expandido permite incluir prácticas como el *land art*<sup>34</sup>, las instalaciones y las intervenciones *site-specific*<sup>35</sup>, si bien Krauss no aborda directamente el concepto de Pintura Expandida dentro de su documento, su modelo teórico está centrado en la escultura, comprendiéndose que la única limitación de la misma es el espacio con el que se está interactuando, de esta manera el concepto de lo expandido se presenta como la posibilidad de ampliar otros lenguajes artísticos como el dibujo, la pintura, la fotografía y la escritura más allá de sus aspectos tradicionales, en este sentido lo que propone Krauss (1979) es fundacional para las interpretaciones y comprensiones del campo expandido aplicado a otros lenguajes artísticos donde se permita la exploración a nuevos soportes, materiales y herramientas utilizadas por estos.

En relación con lo anterior, Gustavo Fares en su documento "La Pintura en el Campo Expandido" de 2019, aborda la expansión de los límites tradicionales de la pintura, ofreciendo perspectivas sobre cómo esta disciplina se ha transformado en el contexto contemporáneo. Fares (2019) aplica el concepto de campo expandido específicamente a la pintura, partiendo del modelo teórico desarrollado por Rosalind Krauss para la escultura, haciendo uso del rectángulo de Greimas<sup>36</sup> como herramienta conceptual que permite mapear las posibles relaciones entre la pintura y otros medios o conceptos, ya que este campo expandido de la pintura permite: "(...) examinar las transformaciones y los movimientos en más de una dimensión al mismo tiempo, los

---

<sup>34</sup>Historia Arte. (s.f.). Land Art. Consultado el 14 de agosto de 2024, en <https://historia-arte.com/movimientos/land-art>

<sup>35</sup> Proyecto IDIS. (s.f.). *Site Specific*. Consultado el 14 de agosto de 2024, en <https://proyectoidis.org/site-specific/>

<sup>36</sup> El cuadrado semiótico, también conocido como cuadrado de Greimas, es una herramienta que permite representar las relaciones lógicas entre conceptos semánticos, extendiendo las oposiciones binarias a una estructura más compleja que incluye contradicciones y complementariedades. Consultado el 30 de mayo de 2025, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5484492.pdf>

cambios de una forma expresiva a otra, o de un objeto a otro, y aún permite la posible adición de otras dimensiones visuales" (p. 233).

El autor menciona que esta expansión posibilita la reincorporación a la pintura de características que había "cedido" a otros medios a lo largo de la historia, así, prácticas como instalaciones, videoarte o arte digital podrían considerarse parte de este campo, eso por el tipo de propuesta que manejan dentro de un ejercicio artístico visual. Fares (2019) indica que:

Puede afirmarse que la fotografía heredó el retrato como género procedente de la pintura; que las funciones tonales de los valores (grises y semitonos en la atmósfera) la pintura las cedió al primer cine mudo, y que el video, por ejemplo, ha tomado de la pintura la función narrativa, mientras que la importancia de "ver" una escena como si se "estuviera allí" parece haber pasado a la instalación y a las performances, donde el espacio corporal y real es un vital e insoslayable componente de la obra. (p. 227)

Para ello hace alusión al concepto de "pluralismo" para referirse a la diversidad y multiplicidad de estilos o formas artísticas que coexisten sin un estilo dominante como tal. Este fenómeno se ha desarrollado desde los años 1960, cuando la crisis del objeto de arte se hizo evidente, particularmente en la obra de artistas como Andy Warhol, quien desafió las nociones tradicionales de lo artístico al presentar objetos cotidianos como arte.

Para Fares (2019) es fundamental comprender que existen formas de alternar en que se puede pensar sobre la pintura, puesto que este es un campo que incluye mediciones y principios que parecen en un inicio no tener ninguna conexión con ella ni entre ellos, pero que puede enriquecerse y ampliarse desde tres aspectos fundamentales:

- **Originalidad/reproducibilidad:** Se discute cómo las categorías de originalidad y reproducibilidad, propuestas por Rosalind Krauss, son útiles para entender la pintura en un contexto contemporáneo. Partiendo de la idea de que estas categorías no son cualitativamente opuestas, sino que se sitúan en extremos opuestos de un mismo eje. La originalidad de una obra se encuentra en el extremo opuesto al de su reproducibilidad, pero ambas pertenecen a un mismo sistema que acepta alternativas intermedias, un claro ejemplo de ello son las múltiples versiones de obras de Van Gogh que podían ilustrar la repetición y reproducibilidad cuestionando la noción tradicional de originalidad en la pintura.
- **Espacio afín:** Se introduce para abordar las transformaciones que ocurren entre los puntos de un sistema artístico. El autor sugiere que el campo expandido de la pintura pueda ser conceptualizado como un espacio afín, lo que permite considerar los cambios continuos en las obras de arte. Este enfoque reconoce que las obras no son estáticas, sino que están en constante transformación debido a la interacción de artistas, espectadores, y el contexto del arte que las rodea en general.
- **Historia y cronología:** La incorporación de la historia y cronología al campo expandido de la pintura a transposicionado partes de su territorio original a otras formas de arte a lo largo del tiempo. La fotografía, el cine, y el video han heredado funciones que alguna vez pertenecieron a la pintura, como el retrato o la narrativa visual, sin embargo, esta diseminación no implica el fin de la pintura, sino que una nueva era de libertad en la que la pintura comparte sus características con otras manifestaciones artísticas. El autor argumenta que esta perspectiva permite ver la pintura como parte de un contexto más amplio, donde las formas de expresión visual no deben permanecer en relaciones antagónicas.

En relación con los aspectos mencionados por los dos autores Fares (2019) y Krauss (1979) se recuperan las siguientes características en relación con la pintura vista desde un campo expandido:

- Una expansión de los soportes y materiales más allá del lienzo y las superficies bidimensionales tradicionales.
- La incorporación de elementos como el movimiento, la temporalidad y la interactividad.
- El cuestionamiento de nociones como originalidad y unicidad a través de la reproducibilidad técnica.
- Una mayor relación con el espacio circundante, acercándose a prácticas como la instalación.
- La hibridación con otros medios como la fotografía, el vídeo o las tecnologías digitales.
- Una expansión conceptual donde la pintura puede existir como idea o proceso, sin necesidad de materialización física.

Por ende, el pensarse lo expandido en la pintura permite situar a esta en un contexto más amplio en relación con las manifestaciones artísticas, logrando así que este enfoque reafirme la relevancia de la pintura al integrarla en un diálogo continuo con otras formas de expresiones artísticas. La Pintura Expandida permite examinar cómo se puede transformar e interactuar con este lenguaje artístico a partir de diversas perspectivas visuales y conceptuales, enriqueciendo su estudio y su práctica, para de esta manera lograr recontextualizar como parte fundamental de un escenario artístico que se encuentra en constante cambio, expansión y que contribuye a una visión más diversa del arte.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta este momento se puede generar una relación entre la Pintura Expandida y sus posibles aportes a las personas con Discapacidad Visual,

considerando que este enfoque de lo expandido proporciona nuevas oportunidades en cuanto a la participación y la generación de experiencias del arte de maneras no convencionales, esto partiendo de la particularidad de que como docentes mediadores e investigadores planteamos que con la Pintura Expandida se puedan explorar diversas actividades multisensoriales que vayan más allá de lo visual, que permitan la inclusión de experiencias basadas en ejercicios táctiles, auditivos, olfativos e incluso gustativos complementando los elementos visuales existentes dentro de la pintura misma.

Además, la expansión del campo artístico en torno a la pintura, puede inspirar la creación de obras para generar accesibilidad a experiencias de gozo y disfrute de las personas con Discapacidad Visual, logrando de esta manera replantearse técnicas tradicionales en torno a la pintura, buscando un escenario de mayor conciencia y diálogo sobre lo que consideramos como accesibles en cuanto al arte, pues al momento de reconocer la diversidad de formas en que la pintura pueda ser creada y experimentada como un momento de creación y experimentación.

Es entonces que la Pintura Expandida, como concepto derivado del campo expandido propuesto por Krauss (1979) y desarrollado por Fares (2019), permite reconocer a los docentes mediadores investigadores la posibilidad de crear y aplicar estrategias didácticas enfocadas a las personas con Discapacidad Visual, considerando las siguientes características:

- 1. Lo multisensorial:** Al expandir lo tradicional de la pintura (soportes, materiales, espacios y herramientas), se pueden incorporar elementos táctiles, auditivos y olfativos que complementen los aspectos visuales, permitiendo que las personas con Discapacidad Visual participen más plenamente de la experiencia.

2. **La expansión de soportes y materiales:** Esta aproximación invita a repensar el uso y la ampliación de herramientas, en este caso, táctiles, con texturas, diversas formas y volúmenes, con los que puedan interactuar las tres personas con Discapacidad Visual.
3. **La participación:** Las estrategias didácticas basadas en las necesidades de las personas con Discapacidad Visual pueden enfocarse hacia una experiencia inmersiva, en donde la utilización de diversas herramientas artísticas, promuevan un encuentro autónomo, experiencial, enriquecedor y de aprendizaje a través de la Pintura Expandida.

La Pintura Expandida ofrece un marco teórico y práctico que permite repensar las estrategias didácticas en relación con las personas con Discapacidad Visual. Al proponer expandir los límites tradicionales de la pintura, se abren nuevas posibilidades para la creación de experiencias estéticas accesibles y significativas.

Por último, la integración de estos ejes temáticos: la experiencia, las estrategias didácticas y la Pintura Expandida en relación con las personas con Discapacidad Visual permite una aproximación en la que no solo se expanden los límites de la pintura como medio, sino que también se amplía nuestra comprensión de cómo esta puede ser experimentada, explorada y apreciada por las personas con Discapacidad Visual, lo que promueve una sociedad más consciente de las múltiples formas de ver y percibir la experiencia estética.

## **6. Diseño Metodológico; ¿Cómo diseñamos lo que ellos explorarán al pintar?**

### **6.1. Tipo de investigación: Cualitativa**

Al momento de hablar del tipo de investigación que acoge a esta investigación, es necesario tener en cuenta las fases que maneja estas estrategias como el tipo de enfoque, las herramientas, las formas en las que deben ser usadas y al mismo tiempo la forma en que se recolectaron los datos obtenidos por medio de esta, que se desglosan del tipo de investigación elegida.

Esta investigación elige un tipo de investigación de corte cualitativo, por cuanto se enfoca en comprender y explorar la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos, y que se basa en prácticas interpretativas que hacen al mundo "visible" y lo transforman en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Al optar por este tipo de enfoque se quiere centrar en la relación del individuo con su contexto y las posibilidades que este entorno le pueda brindar a nivel de aprendizaje y de relación con el contexto con el cual está en constante relación. Mencionando lo anterior, Hernández et al. (2010) hablan del enfoque cualitativo expresando que este tiene una característica fundamental en su implementación en las investigaciones, tal como es entender que:

El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve

de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien "circular" y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular. (p.7)

Esta forma de entender el mundo influye en el comportamiento humano, ya que los patrones culturales son centrales para la investigación cualitativa porque son entidades flexibles y maleables que constituyen el marco de referencia de los actores sociales y son construidos por el inconsciente. Al comprender cada una de las características anteriores y al interpretar la importancia de lo cualitativo en relación con el individuo y el contexto, es importante que los investigadores tengan una postura en cuanto a las actividades que deban realizar dentro de un enfoque cualitativo.

Además, al ser naturalista, pretende buscar y dar respuesta a entornos cotidianos de seres vivos que se encuentran involucrados en ese escenario. Es imprescindible recordar, que este enfoque al ser flexible permite hacer cambios de preguntas, hipótesis, antes, durante o después del proceso de ser recolectados y de analizar los datos durante el proyecto. Esta naturaleza del enfoque permite "reconstruir" las realidades de los sujetos que se estudian, siendo una herramienta poderosa para comprender las múltiples realidades subjetivas. Finalmente, los investigadores que optan por acogerse a este enfoque tomamos una mirada interna, flexible y comprensiva hacia los sujetos de estudio, manteniendo una doble perspectiva, que permite ser críticos frente a la situación.

## **6.2. Estudio de caso; ¿Cómo vamos a mirar a la población?**

El estudio de caso es una propuesta metodológica que pertenece a la investigación cualitativa y se utiliza para llevar a cabo un análisis detallado y contextualizado de un fenómeno

específico. Se caracteriza por tener un enfoque holístico, lo que permite comprender la particularidad del sujeto de estudio en su contexto cotidiano, este tipo de investigación se centra en la indagación por medio de múltiples fuentes de datos como entrevistas, observaciones etc., que permitan generar descripciones detalladas acerca de los sujetos de investigación en relación con sus contextos de experiencia.

Para este tipo de investigación, también se toma como referencia a Yin (1994), quien define el estudio de caso de la siguiente manera:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p.13).

Teniendo en cuenta lo mencionado por Yin (1994) los autores Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) profundizan en las características del estudio de caso, mencionando 10 puntos claves del mismo:

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en develar las relaciones entre una situación particular y su contexto.

2. Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total de los sujetos participantes de la investigación, reflejando la complejidad del mismo.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de estos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los sujetos participantes.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de estos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido. (p.4)

Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) proponen tres fases principales para el desarrollo del estudio de caso:

1. **Fase pre-activa:** Es la etapa inicial donde se establecen los fundamentos, los objetivos de investigación se seleccionan el o los casos a estudiar y se planifica la manera en que se realizará la recolección de la información.

2. **Fase interactiva:** Esta etapa corresponde al momento en que se realizará todo el proceso de recolección de datos por medio de: entrevistas, análisis documental, observación directa, etc., para posteriormente realizar la triangulación de la información obtenida para la investigación.
3. **Fase post-activa:** En esta fase ya se desarrolla la elaboración del informe final, en donde se evidencia los resultados obtenidos de la triangulación en la que se presentan las reflexiones críticas sobre los estudios de caso y sus conclusiones.

### **6.2.1. Estudio de casos múltiples; ¿Cómo miramos a tres personas que nos miran?**

El estudio de casos múltiple es una estrategia de investigación de corte cualitativo que permite examinar de manera detallada más de un caso, permitiendo de esta manera la comparación y análisis entre los casos a estudiar para generar conocimientos más robustos y descriptivos según los análisis obtenidos, para Vasilachis de Gialdino (2006), los estudios de casos múltiples se caracterizan por su potencial para generar y desarrollar teorías. A diferencia de enfoques como la teoría fundamentada o la etnografía, estos diseños permiten, cuando se considera pertinente, iniciar el proceso investigativo a partir de un marco teórico o conceptual previamente estructurado.

Los estudios de casos múltiples permiten a los investigadores partir de diferentes puntos de comparación para poder extender los resultados de forma empírica hacia los fenómenos de condiciones similares, así como también poder construir explicaciones causales referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos, tal como lo menciona Vasilachis de Gialdino (2006) al referirse a los aportes de Miles y, Huberman (1991) y Maxwell (1996).:

Las explicaciones causales, desde una perspectiva realista, comprometen el desarrollo de una teoría acerca del proceso que está siendo investigado, un proceso que de manera muy restringida estará abierto a la observación directa en su totalidad. Una teoría de estas características ayudará al diseño de la investigación, identificando e interpretando evidencias específicas que apoyarán o desafiarán la teoría, y también desarrollando teorías alternativas que necesitarán ser descartadas para aceptar esta teoría. (p. 227)

Por lo cual es importante que al utilizar el estudio de casos múltiples se tenga presente que, a partir de la interpretación de los casos seleccionados en función de la investigación, se deben replicar los hallazgos y resultados del proceso investigativo realizado, a lo cual Vasilachis de Gialdino (2006) en relación con el planteamiento de Yin (1994) señala:

La lógica subyacente en la utilización de estudios de casos múltiples es la misma. Cada caso debe ser cuidadosamente seleccionado de manera tal que (a) pueda predecir resultados similares, por lo que constituye una replicación «literal», o (b) produzca resultados contrastantes, pero por razones predecibles, constituyendo una replicación teórica. (p.228)

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, esta tesis tiene el estudio de casos múltiples como método de investigación al tener como sujetos participantes de la investigación a tres personas con Discapacidad Visual implementando estrategias didácticas que favorezcan la experimentación y exploración en pro de la Pintura Expandida.

### **6.2.2. Presentación de casos múltiples; ¿Quiénes son a los que miramos?**

En este tipo de estudio de casos múltiples, se presentaron tres sujetos participantes de este proceso investigativo, comenzando por Alejandro Pabón Perilla, de 37 años, nacido en Bogotá el 23 de julio de 1987, quien actualmente trabaja como técnico en sistemas, siendo contratista en el grupo de accesibilidad del INCI (Instituto Nacional para Ciegos). Su nivel educativo es técnico y tiene ceguera total congénita.

La experiencia de Alejandro en relación con la pintura es limitada. El único espacio donde recuerda haber tenido contacto con este lenguaje fue durante su infancia en el INCI. Allí participó en actividades que involucraron témperas, olores y lana. Alejandro menciona que utilizaban lana para realizar los bordes del papel, donde él esparcía la témpera, la cual tenía un olor particular, en este caso a manzana. También recuerda haber realizado ejercicios similares con pegamento (colbón).

Este es el único acercamiento relevante que Alejandro ha tenido con la pintura en su vida. No tiene recuerdos claros sobre cómo le explicaron el concepto de pintura, ni si se utilizaron estrategias específicas para enseñarle, o cómo fue evaluado en estas actividades. Sin embargo, Alejandro reconoce el potencial que puede tener la pintura para las personas con Discapacidad Visual.

Como segundo participante se presenta a Camilo Andrés Garnica Cova, de 25 años, nacido en Bogotá el 27 de febrero de 2000. Actualmente, trabaja como productor radial de INCI Radio. Es profesional en Comunicación Social y tiene ceguera adquirida, habiendo perdido la visión a los 14 años.

La experiencia de Camilo con la pintura se divide en dos etapas: antes y después de adquirir su Discapacidad Visual. Antes de perder la visión, su experiencia fue similar a la de otros niños y niñas en la escuela, especialmente durante la infancia, aprendió sobre los colores, mezclas y realización de manchas, progresando luego hacia la creación de dibujos con forma. Sin embargo, a los 12 años comenzó a perder la visión, proceso que culminó con la pérdida total a los 14 años (siguió sus estudios en un aula regular).

Después de este evento, su acercamiento a la pintura disminuyó, ya que no se sentía del todo conectado con estas actividades. En la mayoría de los casos, recurría a sus recuerdos visuales para poder crear imágenes de objetos y paisajes, convirtiendo la pintura más en una actividad de cumplimiento que algo significativo para él.

Entre sus experiencias, Camilo recuerda una actividad realizada en el humedal Juan Amarillo, en Bogotá, donde utilizaron pinturas con olores asociados a diversos colores. Esto permitió a los participantes con Discapacidad Visual identificar los colores de una forma alternativa. Sin embargo, esta actividad presentaba una dificultad: al mezclar los colores y dejarlos secar, se complicaba la identificación de estos. Para Camilo es importante que la enseñanza de la pintura a personas con Discapacidad Visual se enfoque en estrategias basadas en olores, texturas y elementos táctiles que faciliten el desarrollo de esta actividad. Menciona que no recuerda haber tenido muchas clases de pintura, en su vida escolar el enfoque fue en música o danza.

Como tercer y último participante contamos con Pedro Andrade Lozada, de 59 años, nacido el 8 de agosto de 1965. Es empleado público en el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), tiene un nivel educativo universitario, con una Licenciatura en Ciencias de la Educación con

Énfasis en Idiomas. Pedro tiene baja visión congénita, lo que le permite percibir colores, luz y algunas formas grandes, pero sin poder distinguir detalles.

Su experiencia personal en torno a la pintura ha sido prácticamente nula, ya que nunca ha tenido contacto directo con ella. Sin embargo, posee conocimientos teóricos sobre algunos artistas famosos (Fernando Botero, Santiago Martínez Delgado y Alejandro Obregón) y sus obras. Pedro menciona que su educación en primaria transcurrió en el Instituto Colombiano para Ciegos, donde no se impartían clases de pintura. Lo más cercano que estuvo a esta técnica fue durante su escolaridad en una asignatura de "dibujo artístico" en la que sus compañeros realizaban planchas mientras él hacía indagaciones sobre artistas o realizaba entrevistas a personas importantes, como el caso del director de la orquesta filarmónica de Colombia que para ese entonces estaba dirigida por el maestro Jaime León.

A lo largo de su vida, Pedro no ha tenido experiencias significativas con la pintura, ni tampoco ha recibido alguna guía en torno a las técnicas de la misma. No ha utilizado pinceles, témperas o lienzos. Esta falta de experiencia práctica en pintura ha generado que para él no sea relevante este lenguaje artístico, ni como hobby, ni como una actividad artística. En su lugar, Pedro prefiere profundizar en la música.

Como estrategia para enseñar pintura a personas con Discapacidad Visual, Pedro sugiere utilizar todos los elementos posibles, enfatizando en la importancia de la orientación y la explicación detallada. Propone que se guíe a la persona ciega sobre cómo sostener un pincel, cómo mojarlo en pintura y cómo deslizarlo sobre el soporte, ya sea de arriba hacia abajo o de manera circular. En relación con sus procesos evaluativos, menciona que los maestros calificaban más que todo su proceso investigativo en torno a los artistas a consultar.

Los tres sujetos participantes seleccionados para la investigación presentan diversas edades, niveles de Discapacidad Visual y experiencias con la pintura, lo que proporciona una variedad de perspectivas sobre cómo se puede lograr el acceso a la Pintura Expandida mediante la implementación de estrategias didácticas para personas con Discapacidad Visual.

Estas experiencias, aunque variadas, tienden a ser limitadas, lo cual se evidencia en que cada uno de los tres sujetos participantes de la investigación muestra una forma de acceso a la pintura a través de experiencias desarrolladas en la infancia, transcurso de etapas escolares o, en algunos casos, ningún acercamiento a esta por lo cual, los participantes destacan la importancia de explorar estrategias didácticas más efectivas y accesibles para el acercamiento a la pintura desde una perspectiva expandida. De esta manera se podrán generar experiencias estéticas que logren acercar a los participantes a un encuentro más sensible con la pintura.

### **6.3. Técnicas de recolección de datos; ¿Con qué herramienta podemos encontrar lo que miramos de ellos?**

#### **6.3.1. Entrevistas semiestructuradas**

Este tipo de entrevista establece una relación más íntima con el otro en donde se constituye un espacio para generar preguntas y respuestas, así el predominio de preguntas de corte abierto permite recoger información más detallada y profunda según el tema propuesto para la entrevista, inclusive logra la incorporación de nuevas preguntas a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada durante la sesión.

La entrevista semiestructurada también se acompaña por un manejo de los tiempos que permite que durante el encuentro con "el otro" se pueda avanzar lentamente, detenerse y profundizar sobre algún tema en específico Vasilachis de Gialdino (2006) hace referencia a que

"(...) la entrevista supone, básicamente, un encuentro humano que se explicita dialógicamente. Es una instancia en la que se despliegan distintos recursos técnicos para un más adecuado aprovechamiento del encuentro, a la vez que un descubrimiento mayor del informante" (p.130).

Este tipo de entrevista requiere de parte de los entrevistadores, que se plantee un ejercicio de diálogo basado en la capacidad de escucha que permita estar más atento a lo que "el otro" dice, expresa y sugiere, para que de esta manera los investigadores capturen la información que requieren desde sus preocupaciones e intereses en el encuentro. Para este momento se compartirá la guía de la entrevista a utilizar para los encuentros a realizar con las tres personas con Discapacidad Visual, desde el punto de vista de entrevista semiestructurada:

**Objetivo general de la entrevista:** Identificar la experiencia en torno a la pintura de tres personas con Discapacidad Visual que participan en esta investigación, permitiendo obtener una visión integral de sus necesidades y experiencias en torno a su acercamiento a la pintura, facilitando así el diseño de estrategias didácticas y la construcción de los tres casos.

Antes de dar paso a la estructura dada para la entrevista, es relevante mencionar que, los consentimientos informados por parte los tres sujetos participantes de la investigación de esta investigación se pueden ver en el [anexo A](#) (que está ubicado de la página 229 a la 231, del apartado de anexos), las preguntas orientadoras abiertas y los datos generales que se desarrollarán con las tres personas con discapacidad se observan a continuación:

### **Preguntas orientadoras entrevista semiestructurada**

#### **Datos Generales:**

- **Nombre completo:**

- **Fecha y lugar de nacimiento:**
- **Ocupación actual:**
- **Nivel educativo:**
- **Fecha y hora de la entrevista:**

**Preguntas de corte abierto:**

- Cuéntame, ¿cuál ha sido tu experiencia personal con la pintura a lo largo de tu vida?
  - ¿De qué forma te explicaron la técnica de la pintura?
  - ¿Qué desafíos tuviste al momento de interactuar con la pintura?
- Cuéntame de una experiencia que fue significativa para ti en torno a la pintura
- ¿Qué estrategias con los sentidos usaron tus docentes para tu acercamiento a la pintura?
- Desde tu experiencia, ¿qué materiales táctiles te ayudaron a reconocer elementos asociados a la pintura (pinceles, vinilos, soportes)?
- De acuerdo con tu experiencia, ¿qué características (estrategias, elementos, objetos, espacios) crees que se deben tener en cuenta al momento de enseñar pintura a las personas con Discapacidad Visual?
- ¿De qué forma fueron evaluados tus procesos creativos en torno a la pintura?
- ¿A lo largo de tu experiencia, alguno de tus compañeros o pares te ha propuesto una idea o ayuda diferente a las propuestas por el docente para un mejor acercamiento a la pintura?

- ¿De qué forma la pintura ha influido o no en tu percepción del mundo o desarrollo personal?

Las respuestas a las preguntas orientadoras se pueden evidenciar en las transcripciones de estas en el [Anexo B](#), (que está ubicado de la página 232 a la 270, del apartado de anexos)

### **6.3.2. Observación participante**

Al hablar de la observación participante como técnica de investigación cualitativa, es fundamental comprender el enfoque que le da Lucía Sanjuan Núñez en su documento *La observación participante* (2019). La autora destaca la importancia de entender la observación no solo como el hecho de observar y ya, sino que, por el contrario, implica un ejercicio de inmersión activa en el escenario educativo en el que se realiza la investigación. Por ende, implica que los investigadores para este contexto tengan una participación activa en el desarrollo de las actividades que se realizarán con los sujetos de investigación, lo que les permitirá tener una comprensión más detallada y profunda de las experiencias, dinámicas y reacciones en relación con el ejercicio propuesto, el cual para este caso es la implementación de estrategias didácticas para la experiencia de la Pintura Expandida de tres personas con discapacidad Visual. En relación con la importancia de la observación, Sanjuán Núñez (2019) menciona que:

Aunque el nombre puede llevar a confusión, la observación como técnica de investigación no consiste en un simple acto de mirar pasivamente una determinada situación o escenario social. A diferencia de lo que hacemos en nuestra vida cotidiana, la técnica de la observación implica una mirada científica y una implementación sistemática y rigurosa.  
(p.7)

Por ende, es importante generar momentos de confianza con los sujetos de estudio para poder obtener información relevante para la investigación, por lo cual en el caso de la observación

participante los investigadores deben mantener una perspectiva desde la experiencia de los sujetos, lo que contribuye a una comprensión más sensible y detallada de la interacción con el entorno en el que se encuentran.

Para lograr que la observación participante sea efectiva, se debe tener en cuenta que los investigadores deben poder comprender el contexto en el que estarán junto con los sujetos de estudio, manteniendo constantemente un punto de vista reflexivo en relación con las acciones que sucedan en el ejercicio de aplicación. Es importante considerar la elección de los escenarios donde se realizarán los laboratorios de creación, pues estos espacios son fundamentales para obtener información relevante en cuanto al entorno donde interactuarán los sujetos participantes junto a los investigadores (en el análisis que se encuentra más adelante se evidencian las relaciones entre docentes mediadores investigadores y los sujetos participantes de esta investigación). Estos últimos manteniendo el equilibrio entre su participación en el espacio bajo la necesidad de observar sin interferir en las dinámicas de quienes están en el proceso.

### **6.3.3. Bitácora**

En el ejercicio de recolección de datos, resulta importante destacar el rol que cumple la bitácora dentro del proceso investigativo. Según Vargas (2011), esta herramienta es fundamental en la investigación cualitativa, ya que le permite al investigador el registro continuo y ordenado de las acciones realizadas, las decisiones tomadas, así como de observaciones a partir de reflexiones surgidas a lo largo del proceso.

Este tipo de registro resulta útil en todas las etapas de la investigación, en particular durante el análisis, síntesis y elaboración de resultados, puesto que puede llevarse en cualquier soporte que facilite la escritura, con el propósito de conservar incluso aquellas anotaciones que

en un primer momento podrían parecer irrelevantes, dado que todo tipo de información: nombres, ideas, dudas, intuiciones, pensamientos o palabras, pueden adquirir valor con el tiempo.

Además, esta herramienta no está sujeta a restricciones formales escrituralmente para el registro, ya que no solo permite escribir, incluir fotografías, mapas u otros elementos simbólicos que representen los hallazgos o experiencias vividas durante el proceso. Si bien es posible optar por un formato estructurado o, por el contrario, optar por un enfoque más libre, espontáneo, la elección dependerá de las necesidades específicas del investigador y del enfoque metodológico del estudio (Vargas, 2011).

#### **6.4. Estrategia de recolección de datos; ¿De qué forma vamos a mirar a las tres personas con Discapacidad Visual?**

##### **6.4.1. Laboratorios de creación**

Para comprender cómo se entienden los laboratorios de creación, es importante mencionar al Instituto Distrital de las Artes IDARTES en su documento "*Entre hallazgos y derivas Perspectivas pedagógicas del Programa Crea*" donde Beltran et al. (2023) mencionan que:

El laboratorio es una forma colectiva de construir conocimiento de manera consciente. Como experiencia significativa, propone un ejercicio de experimentación y exploración de acciones que fomenta un entorno abierto y seguro, donde las y los artistas formadores<sup>37</sup>, junto a las y los participantes, desarrollan libremente sus habilidades y su voz creativa.  
(p.98)

---

<sup>37</sup> Si bien los docentes mediadores investigadores no se relacionan directamente con los artistas formadores, la comprensión planteada alrededor de los laboratorios de creación sí se ajusta con lo que se desarrolló con los tres participantes con Discapacidad Visual

Es por lo anterior que se considera que el laboratorio de creación es un modo de hacer que permite el acercamiento de los tres sujetos participantes de la investigación con Discapacidad Visual a la pintura expandida, a través de estrategias didácticas que ayuden a generar experiencias estéticas con relación a este tipo de lenguaje artístico, relacionadas con la naturaleza desde el uso de recursos táctiles como hojas, piedras, verduras, frutas, al igual que momentos evocadores desde lo auditivo con el himno nacional, que lleva como tema el uso de las aves insignia de Colombia y finalmente como recurso literario la construcción de un poema elaborado por los docentes mediadores investigadores

Todos estos laboratorios invitan a recuperar el vínculo desde otros sentidos diferentes al visual con el mundo, alejándose de la lógica productiva tradicional del arte, abriendo paso a una práctica más sensitiva, inclusiva y conectada con el ser.

De tal forma, cada laboratorio de creación se presenta en cinco momentos como se puede ver en la tabla 1:

- **Momento evocador:** Se plantea como una percepción inicial o conceptual, esta última en relación con la técnica artística (grabado, relieve artístico, frottage y acuarela), con el propósito de conectar emocionalmente a los sujetos participantes de la investigación con el laboratorio antes de iniciarlo, esto se logró a través de un sonido, un poema, una textura, o un olor. Ahora bien, es fundamental mencionar que integramos la esencia de los evocadores y los laboratorios en un tema central: el ecosistema y la naturaleza, guiando el desarrollo de cada laboratorio, asegurando que todas las actividades y exploraciones giren en torno a la comprensión y conexión con el entorno natural, eje fundamental del ser humano donde siempre estamos en contacto con el mismo.

- **Momento exploratorio:** Espacio inicial en que los sujetos participantes de la investigación interactuaron de manera libre y autónoma con los materiales del laboratorio, por medio del tacto, el olfato, u otros sentidos.
- **Momento de uso de materiales:** Se llevó a cabo una explicación guiada sobre el uso de los materiales presentados en el laboratorio, brindando a los sujetos participantes de la investigación la posibilidad de familiarizarse con ellos antes interactuar directamente.
- **Momento de desarrollo:** Aplicación de la técnica artística propuesta para el laboratorio (grabado, relieve artístico, frottage y acuarela), fomentando la experimentación y la autonomía en el proceso creativo de cada participante.
- **Momento de cierre:** Espacio de reflexión sobre la experiencia vivida durante el laboratorio de creación, donde los p sujetos participantes de la investigación compartieron sensaciones, comentarios y retroalimentaciones.

#### **6.4.2. Estructura de los laboratorios de creación**

1. **Laboratorio uno:** Texturas hápticas del ecosistema, sesión: 1, Duración: 1 hora
  - **Técnica artística:**

Relieve artístico (Técnica artística que se usa para crear efectos de textura sobre una superficie plana o bidimensional, utilizando materiales como el yeso, el estuco o pintura espesa. Se debe aplicar una capa de yeso, estuco o pintura espesa, para que se logre que las formas sobresalgan del soporte, generando una profundidad y un relieve, según necesidad del artista).
  - **Materiales:** Pegamento, vinilo blanco y de colores (Rojo, Azul, Amarillo), talco o maicena, azúcar, sal, bicarbonato, piedritas, café, lienzos, papel protector

(Vinipel), cartón piedra, platos desechables, palos bajalenguas, cucharas, pañitos húmedos.

**Desarrollo de los Momentos:**

- **Momento evocador:** Himno Nacional de Colombia interpretado con cantos de aves. Audio disponible aquí ([Enlace vía Youtube](#))
- **Momento de Exploración:** En esta fase, los sujetos participantes de la investigación explorarán los elementos de trabajo mediante el tacto y el olfato. Se les explicará la relación de cada elemento con el ejercicio recomendado, describiendo sus características, origen y funcionalidad (Duración aproximada 15 minutos).
- **Momento Uso de materiales:** Cada participante recibirá un soporte que identificará mediante el tacto, podrán ubicar una marquilla a mano derecha superior para saber su orientación.

Posterior a esto, se dará una porción de estuco, yeso o acrílico en un recipiente y se le añadirán elementos como café, azúcar, piedras pequeñas, entre otros elementos, utilizando sus dedos o palitos para revolver, la consistencia se elaborará según los gustos de los participantes.

- **Momento de Desarrollo:** Una vez cada participante tiene a su disposición los materiales, se les dirá que creen un cuadro a manera de paisaje, donde puedan contar su experiencia con texturas o sensaciones que hayan vivido en espacios naturales (parques, bosques, playas o espacio que les evoque una relación con la naturaleza), el fin es que los sujetos participantes de la investigación realicen esta aplicación antes de que el material se seque, generando las dimensiones y texturas deseadas (Duración aproximada 35 minutos).

- **Momento de Cierre:** Se realizará un momento de reflexión sobre la actividad, compartiendo sus experiencias (Duración aproximada 10 minutos).
2. **Laboratorio dos:** Huellas naturales, sesión: 2, Duración: 1 hora (Este encuentra dividido en dos momentos):

- **Momento: 1**

- **Técnica artística:**

Grabado (Técnica artística de impresión en relieve que usa el linóleo para tallar la forma o diseño de lo que desea el artista, dejando en relieve las partes que se van a imprimir, para posteriormente aplicar tinta sobre el diseño, generando presión sobre el otro soporte donde quedara la forma)

- **Materiales:** Papel protector (Vinipel), láminas de poliestireno, esferos (sin tinta) o punzones, esponjas, papel Durex. miel, pinturas de colores (Rojo, Azul, Amarillo), vasos desechables y palitos de paleta.

**Desarrollo de los Momentos:**

- Momento evocador:

“Poema en relación con el ecosistema”

**Sinfonía de los Sentidos**

El susurro del viento entre las hojas a tu alrededor,

Una suave caricia rosa tu mejilla.

El aroma de las flores,

Que perfuman el aire con su esencia.

La corteza rugosa de aquel árbol antiguo,

Que bajo tus dedos quiere contarte historias.

El cálido rayo que desprende sol sobre tu piel,

Dibujando patrones de la luz y la sombra del ambiente.

El sonido de los pájaros en la distancia,

Con esa melodía que alegra el alma al escucharlos.

El sabor dulce de una fruta madura,

Que estalla en tu boca como un tesoro recién abierto.

La sensación fresca del pasto bajo tus pies descalzos,

Logrando un tapiz verde que te envuelve.

El sonido de la cascada cercana,

Que te susurra secretos escondidos de la montaña.

Recuerda que la naturaleza no necesita ser vista,

Para ser sentida en toda su grandeza.

Porque ten por seguro que con cada sentido la descubrirás.

(Osorio Pérez, 2024)

- **Momento de Exploración:** Los sujetos participantes de la investigación explorarán táctilmente los elementos de trabajo. Se explicará la relación de cada material con el ejercicio, incluyendo información sobre la lámina de poliestireno, el vinilo y la miel (Duración aproximada 5 minutos).
- **Momento Uso de materiales:** Cada participante recibirá una lámina de poliestireno y un esfero sin tinta o un punzón, donde van a crear trazos sobre la lámina de manera suave para evitar romperla.  
Luego, mezclarán miel y acrílico, explorando su textura y olor, para aplicar la mezcla sobre la lámina de poliestireno y realizar el grabado en papel.
- **Momento de Desarrollo:** Para este momento se les pedirá a los participantes que piensen como quisieran representar su huella por la naturaleza o como tener una

evidencia de que habitaron este planeta, una vez tengan en mente cómo representar lo que quieren, por medio del esfero sin tinta o punzón, crearán el diseño de lo que pensaron sobre la lámina de poliestireno (teniendo siempre cuidado de no romper la lámina), luego plasmado lo que los sujetos participantes de la investigación imaginaron, aplicarán con ayuda del rodillo la mezcla de la miel y el acrílico sobre la lámina, deberá cubrir en su totalidad para poner sobre el papel donde quedará grabado lo que realizaron (Duración aproximada 20 minutos).

- **Momento de Cierre:** Se realizará un momento de reflexión sobre la actividad, compartiendo sus experiencias (Duración aproximada 5 minutos).

- **Momento: 2**

- **Técnica artística:**

Frottage (técnica artística que consiste en colocar sobre una superficie texturizada una hoja de papel, para luego frotar sobre ella con colores, lápices, crayolas o pasteles para lograr transferir la textura y relieve de la superficie).

- **Materiales:** Papel protector (Vinipel), hojas de árboles o plantas, papel cartón cartulina y papel tipo mantequilla, crayolas de diversos colores tanto primarios (Rojo, Amarillo, Azul) y secundarios (naranja, verde, rosa)

Desarrollo de los Momentos:

- **Momento de Exploración:** Explorar el material para la sesión desde sus sentidos (olor, tacto, y si se puede, sabor), contextualizando las hojas elegidas, sus características, orígenes, para que se tenga un contexto de donde provienen los elementos elegidos (Duración aproximada 5 minutos).

- **Momento Uso de materiales:** Cada participante recibirá una hoja de papel grueso o de papel mantequilla, luego elegirán cada uno, una hoja de árbol según sus gustos, para posteriormente seleccionar un acrílico por su color y relación con la naturaleza según las preferencias de cada participante.
- **Momento de Desarrollo:** En este momento de la actividad, cada participante tendrá los materiales necesarios para trabajar. Se les pedirá que reflexionen sobre sus experiencias con las flores, considerando cómo son y qué características tienen. Para luego utilizar hojas de árboles, los participantes seleccionarán ciertos colores de crayolas, poniendo encima de la hoja del árbol los papeles de calibre denso o mantequilla, donde quedarán impresas las texturas y detalles, de una flor, según la experiencia de cada uno (Duración aproximada 20 minutos).
- **Momento de Cierre:** Se realizará un momento de reflexión sobre la actividad, compartiendo sus experiencias (Duración aproximada 5 minutos).

### 3. Laboratorio tres: Pigmentos vivos, sesión: 1, Duración: 1 hora

- **Técnica artística:**

Acuarela (Técnica artística de la pintura que utiliza colores que se pueden disolver en agua para crear imágenes con transparencia, también se puede mezclar con colores de manera suave, generando de esta manera efectos luminosos y delicados).

- **Materiales:** Papel protector (Vinipel), plantas o frutas que puedan generar una pigmentación, mortero, vasos, agua caliente, hojas papel acuarela y pinceles (grosor # 3).

**Desarrollo de los Momentos:**

- **Momento evocador:** Se llevarán diversas frutas (fresa, piña, banano, limón, maracuyá, corozo, lulo, tomate de árbol y guayaba) y verduras (zanahoria, remolacha), esto con el fin de cada uno de los participantes pueda oler, degustar si es posible cada uno de estos alimentos, y mencionar que memorias o recuerdos les evocan.
- **Momento de Exploración:** Los sujetos participantes de la investigación explorarán los materiales antes de conocer la razón de la selección de frutas o plantas para la pigmentación. Se explicarán sus características, origen y relación con el olfato, tacto y gusto (Duración aproximada 15 minutos).
- **Momento Uso de materiales:** Los sujetos participantes de la investigación tendrán un mortero cada uno en el que realizarán el proceso de pigmentación según la planta o fruta que ellos escojan para el momento, sintiendo qué es lo que sucede con estos elementos al momento de ser macerados por ellos en relación con su textura, olor, (si se puede, sabor), luego de esto el resultado de lo macerado será mezclado con agua para que se genere un efecto acuarela con la mezcla.
- **Momento de Desarrollo:** Una vez llevada a cabo el momento de exploración con los materiales, cada participante pensará en qué imágenes representativas le trae a la mente luego de la interacción con los mismos, pensando en cómo se relaciona las flores, plantas o frutas con algún momento que hubieran experimentado, para que posteriormente ellos puedan aplicar esta pigmentación sobre su papel acuarela, creando una imagen de su experiencia interactuar con los materiales propuestos (Duración aproximada 35 minutos).

- **Momento de Cierre:** Se realizará un momento de reflexión sobre la actividad, compartiendo sus experiencias (Duración aproximada 10 minutos).

La estructura y forma en que se propusieron en estos laboratorios de creación se relacionan con las entrevistas semiestructuradas desarrolladas con cada uno de los tres sujetos participantes de esta investigación, ya que estas permitieron reconocer intereses, formas de aprendizaje y modos de percepción en relación con la pintura. A partir del análisis de dichas entrevistas, fue posible diseñar las planeaciones de los tres laboratorios de creación desde una postura situada y sensible a la singularidad de cada participante. De este modo, la Pintura Expandida se comprende como un lenguaje artístico más inclusivo y accesible, donde la diversidad se convierte en un enfoque de creatividad y expresión.

## **7. Análisis e Interpretación de datos; ¿Qué fue lo que miramos?**

### **7.1. Análisis de los datos; ¿Cómo comprendemos lo que miramos?**

Para lograr el análisis de cada una de las fuentes de información, se partió de una organización que permitió garantizar coherencia y sistematicidad en todo el proceso investigativo. Se estableció como criterio mantener en todas las fuentes de información que fueran construidas en matrices que tuvieran el mismo orden de referencia para los sujetos participantes de la investigación: Participante 1 (Alejandro), Participante 2 (Camilo) y Participante 3 (Pedro). Esta decisión permitió una lectura comparativa constante que favoreció la identificación de similitudes y particularidades en el desarrollo de cada una de sus experiencias durante los laboratorios de creación. Además, todas las fuentes se analizaron a partir de las cuatro categorías principales definidas en el marco teórico: Discapacidad Visual, Pintura Expandida, Estrategias Didácticas y Experiencia (experiencia estética como subcategoría). Para facilitar la identificación de estas

categorías en el proceso de análisis, se implementó un sistema de codificación por colores: verde para Discapacidad Visual, amarillo para Pintura Expandida, azul para estrategias didácticas, naranja para experiencia y experiencia estética. Este sistema permitió una lectura transversal y eficiente de los datos recogidos.

En el caso de las entrevistas realizadas a los sujetos participantes de la investigación, el proceso inició con la escucha detallada de cada uno de los audios (Enlace que dirige a los audios de las entrevistas: <https://drive.google.com/drive/folders/1wqxC-Uww5AiR8K08HfKZy657vlzd6XnA?usp=sharing>), seguida de la transcripción completa (ver [Anexo B](#) o ubicar de la página 232 a la 270, del apartado de anexos<sup>38</sup>) y la construcción de una matriz de análisis que organizará las respuestas en función de cada pregunta formulada (ver [Anexo C](#) o ubicar de la página 271 a la 303, del apartado de anexos). Esta matriz facilitó tener visión panorámica de las respuestas y permitió sintetizar la información por parte de los docentes mediadores investigadores, para posteriormente realizar un análisis de las respuestas de los sujetos participantes de la investigación que se identifican dentro de la matriz debajo de cada pregunta con la letra "A" y el número que corresponde según la pregunta, en donde a partir de esta se comenzaron a identificar recurrencias y particularidades entre los participantes en relación con las categorías del marco teórico, evidenciando tanto elementos comunes como experiencias individuales de aprendizaje, acercamiento en relación con la pintura y la percepción del proceso artístico de cada uno de los participantes según sus experiencias generadas en los laboratorios de creación. Un procedimiento similar se implementó para el análisis de las retroalimentaciones que los sujetos participantes de la investigación realizaban al finalizar cada

---

<sup>38</sup> Se coloca esta información adicional al hipervínculo para que las personas con Discapacidad Visual que accedan al documento puedan ubicar de una forma más sencilla, el apartado de los anexos de la investigación.

laboratorio. Nuevamente, se escucharon los audios con atención (Enlace que dirige a los audios de las retroalimentaciones: <https://drive.google.com/drive/folders/1r5C-O3ED2AVXR7hJ0HLz04ZEdb1n5LAq?usp=sharing>), se transcribieron en su totalidad las nueve retroalimentaciones (ver [Anexo D](#) o ubicar de la página 304 a la 315, del apartado de anexos) y se organizaron en una matriz analítica (ver [Anexo E](#) o ubicar de la página 316 a la 351, del apartado de anexos), lo que permitió reconstruir sus percepciones con mayor claridad y profundidad, en relación con las percepciones que tenía cada participante al finalizar cada uno de los laboratorios de creación, evidenciando fortalezas, dificultades, y apreciaciones de los encuentros, dando importancia a la reflexión posterior como parte del proceso creativo de cada uno de los sujetos participantes de la investigación.

El registro fotográfico cumplió un papel clave en la triangulación de datos. A partir de una selección de 28 imágenes de 214 que se tomaron a lo largo de la exploración de los tres laboratorios de creación en Pintura Expandida (Enlace que dirige a la carpeta donde se encuentran las fotografías seleccionadas de la investigación: [https://drive.google.com/drive/folders/1zmxHCJ6YR7shfRL22RiBntGmvl\\_6kDsE?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1zmxHCJ6YR7shfRL22RiBntGmvl_6kDsE?usp=sharing)). En estas se buscó representar de manera diferenciada momentos relevantes del proceso: la manipulación de materiales, el uso de herramientas adaptadas, la participación de los docentes mediadores investigadores en cada laboratorio y la exploración de cada uno de los sujetos participantes de la investigación en relación con los laboratorios de creación. Cada fotografía fue analizada individualmente (ver [Anexo F](#) o ubicar de la página 352 a la 374, del apartado de anexos) y categorizada por los colores que se trabajaron hasta el momento en relación con el marco teórico, lo cual permitió establecer relaciones visuales con los otros instrumentos de análisis, reforzando y complementando las observaciones ya obtenidas a partir de los relatos orales y escritos.

Las bitácoras elaboradas por los docentes mediadores investigadores constituyeron un insumo fundamental para comprender desde una perspectiva pedagógica cómo se desarrollaron los laboratorios de creación. Estas bitácoras se caracterizan por una organización detallada que contempla los distintos momentos de cada encuentro: el referente evocador, la exploración de materiales, el desarrollo creativo, el cierre reflexivo y una conclusión en la que se articulan los hallazgos en relación con las categorías de análisis. Su valor radica en la reflexión constante sobre el proceso vivido, incluyendo tanto los logros como los desafíos y aprendizajes derivados del trabajo con las tres personas con Discapacidad Visual. Así, estas bitácoras no solo documentan lo sucedido, sino que también permiten repensar el rol del docente como mediador, experimentador generador de estrategias didácticas para la exploración de la Pintura Expandida (ver [Anexo G](#) o ubicar de la página 3675 a la 414, del apartado de anexos).

Finalmente, las obras realizadas por cada uno de los sujetos participantes de la investigación representaron la materialización de un proceso de creación, exploración desde los sentidos y resignificación de su vínculo con la Pintura Expandida, estas composiciones dieron cuenta de un tránsito reflexivo entre la importancia de los sentidos, lo emocional y lo estético, en donde los materiales no convencionales y las herramientas adaptadas se convirtieron en procesos de expresión.

Estas fueron analizadas desde un enfoque descriptivo y técnico en el que como docentes mediadores investigadores logramos dar cuenta de lo que visualmente se observa en cada una de las obras de los tres sujetos participantes de la investigación, en donde por medio de las dos bitácoras realizadas se encontraron las interpretaciones que se hacían alrededor de estas, para luego poder articularlas a las categorías de análisis por medio de los autores. Por último, se incluyó una nota en cada obra en la que se detallan los aspectos técnicos que la componen, con

el propósito de contextualizar al lector no solo a partir de la descripción visual de lo que observa, sino también a través del proceso creativo desarrollado por cada participante durante su interacción con los materiales propuestos en cada laboratorio.

Ahora bien, el optar por un diseño de investigación cualitativo basado en un estudio de casos múltiples ofreció la ventaja de examinar en profundidad diversos casos. Esta estrategia facilitó la comparación y el análisis entre ellos, lo que condujo a la construcción de conocimientos más robustos y con mayor capacidad descriptiva, fundamentados en los análisis realizados. En línea con esto, la definición de estudio de casos múltiples propuesta por Vasilachis de Gialdino (2006) aporta una comprensión adicional, definida en el diseño metodológico.

Por último, las obras reflejan cómo la Pintura Expandida, entendida como un lenguaje artístico, permitió a los sujetos participantes de la investigación construir significados propios, resignificando sus experiencias previas e integrándolas en una manera diferente de explorar la pintura (ver [Anexo H](#) o ubicar de la página 415 a la 438, del apartado de anexos). Teniendo en cuenta los análisis realizados anteriormente como docentes mediadores investigadores, decantamos en el siguiente apartado de interpretación ocho principios generalizables:

- Principio 1: La Pintura Expandida como estrategia inclusiva para el acceso de tres personas con Discapacidad Visual.
- Principio 2: La Pintura Expandida como un agente transformador positivo para tres personas con Discapacidad Visual.
- Principio 3: Exploración de los sentidos como aspecto fundamental para que tres personas con Discapacidad Visual miren a la Pintura Expandida.

- Principio 4: La exploración de la Pintura Expandida mediante la integración de elementos no convencionales para pintar que permiten su expansión con tres personas con Discapacidad Visual.
- Principio 5: El diseño e implementación de estrategias didácticas como elemento que favorece el acceso a la Pintura Expandida para tres personas con Discapacidad Visual.
- Principio 6: La mediación pedagógica como eje central en el acceso a la Pintura Expandida para tres personas con Discapacidad Visual.
- Principio 7: La imagen mental, un evocador de recuerdos visuales empleados en Pintura Expandida por tres personas con Discapacidad Visual.
- Principio 8: Estrategias implementadas desde experiencias e intereses propios de los tres participantes con Discapacidad Visual a lo largo de los laboratorios de creación en Pintura Expandida.

Quienes se alinean con la metodología del estudio de caso y se erigen como pilares fundamentales para la comprensión de los hallazgos de esta investigación.

## **7.2. Interpretación de los datos ¿Cómo interpretamos lo que miramos?**

La presente investigación se adentra en el estudio de la Pintura Expandida como un medio para democratizar el acceso al arte y la promoción de la inclusión para personas con Discapacidad Visual a través de un enfoque cualitativo, por medio de la implementación de laboratorios de creación y exploración. Este estudio se articula en torno a cuatro categorías de análisis, retomadas del marco teórico de esta investigación, para profundizar en la comprensión de la Pintura Expandida como una práctica artística inclusiva y transformadora para personas con Discapacidad Visual, explorada mediante tres laboratorios de investigación, a través de la

implementación de estrategias didácticas, buscando así facilitar experiencias estéticas significativas.

Aclaremos que la interpretación de esta investigación se fundamenta en un análisis amplio que busca comprender cómo la Pintura Expandida como un lenguaje artístico que actúa como catalizador para la inclusión, la autonomía y la expresión creativa de tres personas con Discapacidad Visual.

Aclaremos que la interpretación de esta investigación se fundamenta en un análisis amplio que busca comprender cómo la Pintura Expandida, entendida como lenguaje artístico multisensorial, actúa como catalizador para la inclusión, la autonomía y la expresión creativa de tres personas con Discapacidad Visual. Esta interpretación se sitúa dentro de un paradigma crítico y estético de investigación educativa, que concibe el arte no solo como un medio de expresión individual, sino como un campo de disputa simbólica, de emancipación subjetiva y de justicia sensorial.

Desde esta perspectiva, la Pintura Expandida no solo democratiza el acceso a la práctica pictórica, sino que desestabiliza las jerarquías normativas del campo artístico, aquellas que privilegian lo visual, lo bidimensional y lo ocularcentrista como únicas vías legítimas de creación. Al integrar el tacto, el sonido, el movimiento, la memoria sensorial, y el potencial visual como formas de creación y apreciación estética, se desdibujan las fronteras impuestas entre “quién puede hacer arte” y “cómo se debe hacer arte”.

Para garantizar que esta investigación sobre la Pintura Expandida y su impacto en la inclusión sea accesible para todos, este documento ha sido diseñado pensando en personas con discapacidad visual. Es importante tener en cuenta que este documento ha sido diseñado con

accesibilidad, asegurando que tanto personas ciegas como aquellas con baja visión, puedan acceder plenamente a su contenido. Para ello, se ha incorporado texto alternativo descriptivo en todas las imágenes, lo que permite a los lectores de pantalla narrar el contenido visual. Además, el texto del documento se encuentra estructurado de manera clara y lógica, facilitando la navegación y la comprensión a través de lectores de pantalla. De esta forma, se busca garantizar que la información en su gran mayoría sea accesible y significativa para todas las personas, independientemente de sus capacidades.

Ahora bien, los ocho principios generalizables nombrados anteriormente, se derivan como resultado de interpretación, aclaramos que, para el análisis exhaustivo de estos análisis, acudimos al curso virtual "Educación Inclusiva con énfasis en estudiantes con Discapacidad Visual", ofrecido por la Fundación ONCE para América Latina (FOAL)<sup>39</sup>. Este recurso formativo, estructurado en diversos módulos, aborda áreas cruciales como tecnologías accesibles, Braille, orientación y movilidad, y estrategias de adaptación curricular en disciplinas como matemáticas, física, química, artes plásticas, educación física y accesibilidad digital. Además, profundiza en el marco legal y normativo vigente en Latinoamérica referente a la Discapacidad Visual. La elección de este curso se fundamentó en la actualidad y pertinencia de los autores abordados, expertos en Discapacidad Visual, cuyas reflexiones sobre los procesos educativos de personas ciegas y con baja visión resultaron esenciales para la interpretación y como sustento teórico de los principios generalizables que se desarrollan a continuación.

***Antes de dar inicio a estos principios generalizables se debe tener en cuenta que esta interpretación surgió a partir de los tres laboratorios de creación, realizados con los***

---

<sup>39</sup> Curso tomado por la docente mediadora investigadora Érika Vanessa Pineda Quitán, durante el primer trimestre del año 2025.

***tres sujetos participantes de la investigación en el estudio de caso múltiple, específicamente de esta investigación, puede que usted estimado lector, pueda relacionar estos principios generalizables con su práctica docente o puede que no; ya que puede variar dependiendo de su contexto, población, experiencias previas, nivel de Discapacidad Visual de las personas con las que pueda implementar las estrategias didácticas del lenguaje artístico de la Pintura Expandida, su nivel de estudio, si las personas presentan otra discapacidad asociada, necesidades, potencialidades, gustos, intereses entre otros factores que pueden alterar la apropiación de estos principios, por lo que se recomienda los use como una guía, más no como instructivo, porque bien sabemos, las investigaciones cualitativas fluctúan dependiendo de cada caso.***

#### ***7.2.1. Principio 1: La Pintura Expandida como estrategia inclusiva para el acceso de tres personas con Discapacidad Visual.***

La accesibilidad a la Pintura Expandida no solo requiere transformar tanto los materiales y las técnicas, sino también pensar en cómo la exploración y la experiencia artística pueden ampliarse a posibilidades de participación e interpretación del proceso creativo de cada participante. Lo anterior, por medio del lenguaje artístico de la Pintura Expandida que se desarrolla en la presente investigación, en donde se promueve el uso de los demás sentidos (olfato, audición, gusto y tacto), no solo la visión. De ahí que se busque la implementación de diversas estrategias didácticas que posibiliten una propuesta estética significativa transformadora. No solo se está ampliando los materiales, los soportes o técnicas que se involucran en este lenguaje artístico, sino que también se promueve la reflexión, la autonomía, la exploración, y el proceso creativo de cada uno de los sujetos participantes de la investigación al explorar en los tres laboratorios de creación.

Ahora bien, para los tres sujetos participantes de la investigación, el acceso al arte ha sido un campo difícil de explorar y más si se encuentra orientado hacia la pintura, esto sucede no porque no exista un interés por parte de ellos (no en todos los casos), sino porque las oportunidades han sido muy limitadas o no asertivas, esto se logra evidenciar desde su narrativa, ya que sus docentes o mediadores en su etapa escolar no contaban con la formación adecuada para orientar la pintura, por lo que tienden a implementar otros campos artísticos durante sus clases, o también por prejuicios de sus docentes, esto referente a sus capacidades, tal como se mencionó en el marco teórico citando al INCI (2024), donde recordemos que hay unas perspectivas sobre la población con Discapacidad Visual y sus capacidades académicas, además de ser evidenciado a través de las entrevistas iniciales que se le hicieron a los sujetos participantes de la investigación con Discapacidad Visual.

Es así, que los participantes que estuvieron en esta investigación comentaron cómo en el acercamiento del arte en entornos educativos convencionales se presentaron inconvenientes para lograr adaptarse a sus necesidades educativas, que como mencionan, tienden a quedarse en algunas ocasiones en ejercicios puramente teóricos como lo menciona el participante 3:

(...) nunca he tenido un contacto directo, con que yo sea quien pinte algo, digamos que la experiencia podría ser más desde lo teórico, porque, pues sí me interesan mucho las artes, pero más desde el conocimiento de saber quiénes son los pintores más famosos, cuáles son sus obras más reconocidas, pero yo pintar directamente algo, nunca lo he hecho (P. Andrade, comunicación personal, entrevista, 16 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 246 del apartado de anexos),

O en escenarios en donde el acercamiento a este lenguaje artístico no era tan accesible, como lo expresa el participante 1:

"(...) es algo que como que de pronto no es tan accesible, podría decirlo, desde mi desconocimiento, entonces digamos que, en mi caso, pues digamos que se le pierde un poco de interés por lo mismo, porque de pronto no es tan alcanzable (...)" (A. Pabón, comunicación personal, entrevista, 18 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 258 del apartado de anexos).

Lo anterior limitando la posibilidad de haber tenido un encuentro artístico en relación con la pintura adecuado a sus necesidades e intereses.

De hecho, el participante 2 menciona que aunque tuvo un acercamiento a la pintura en su etapa escolar en primera infancia y primaria, una vez adquirida su Discapacidad Visual, este acercamiento disminuyó "(...) lo que te mencioné fue más antes de perder la visión en primero, segundo, jardín, bueno, cosas así, pero es que ya después del séptimo u octavo, ya el enfoque de arte era danza o música" (C. Garnica, comunicación personal, entrevista, 16 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 241 del apartado de anexos). Estas afirmaciones por parte de los tres sujetos participantes de la investigación demuestran la poca o nula accesibilidad al lenguaje artístico de la pintura en los entornos educativos, sin dar espacio a la experimentación y la práctica de esta.

Esta carencia de acercamientos prácticos y adaptados limita la valoración en la experiencia social, cultural, cognitiva y afectiva de los participantes, que según Naranjo (2007) son elementos fundamentales para tener procesos inclusivos efectivos, donde la falta de interacción autónoma e independencia y autonomía con el entorno restringe el desarrollo de habilidades esenciales para el desenvolvimiento, en este caso, de los tres participantes con Discapacidad Visual.

Por ejemplo, el participante 2 comenta que después de perder la vista, su formación en pintura se redujo a algo meramente estructurado y dirigido, en lugar de fomentar la exploración libre de los materiales artísticos, de esta forma su acercamiento a la pintura se centró más en lograr representaciones visuales: "(...) trataba de hacer lo más visualmente posible, como las montañas, que arribita, que el cielo, que el sol, sí, digamos que se entendiera (...)" (C. Garnica, comunicación personal, entrevista, 16 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 235 del apartado de anexos), lo que hizo que la pintura se sintiera como un requisito para cumplir, más no como una experiencia de disfrute, dentro del proceso escolar en el que no se tuvo en cuenta estrategias que pudieran permitir a las personas con Discapacidad Visual poder participar activamente en el proceso creativo.

Allí es pertinente el aporte de Sensevy (2007) y su concepto de transposición didáctica, que describe cómo el proceso de transformación del saber (conocimiento científico) en saber enseñado (contenido adaptado para el acercamiento), implica una serie de adaptaciones y modificaciones conceptuales para hacerlo accesible y comprensible para los sujetos de aprendizajes, según sus necesidades específicas.

Por otra parte, el participante 3, comenta que nunca tuvo contacto con la pintura porque en su etapa de escolaridad en el Instituto Colombiano para Niños Ciegos, en los años 80 se priorizó más lo teórico, entendido en la lectura de la historia del arte, y no en lo práctico: "(...) llevábamos un cuaderno con datos biográficos de artistas, que podrían ser pintores, podrían ser músicos (...)" (P. Andrade, comunicación personal, entrevista, 16 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 247 del apartado de anexos). Aquí se evidencia que sus procesos educativos estuvieron enfocados a procesos de documentación, así que, a raíz de esto, no logró tener acceso a ejercicios prácticos en las diversas piezas artísticas, ni mucho menos a tener un

proceso creativo en donde pudiese elaborar una creación propia. Para este momento es algo sorprendente ver cómo la pintura sigue siendo pensada como un ejercicio práctico "*solo para quienes pueden ver*", como se menciona coloquialmente en las conversaciones con los sujetos participantes de la investigación y sus experiencias con docentes en su etapa escolar, a causa de la interpretación de los relatos de los tres participantes.

La anterior perspectiva, evidencia la necesidad de reconsiderar los enfoques tradicionales utilizados en los procesos educativos donde se encuentra esta población con Discapacidad Visual, ya que, como señala Oropeza (2021), el desarrollo sensorial es fundamental para el aprendizaje y la comunicación, porque la priorización de lo teórico sobre lo práctico impide que los participantes accedan, organicen y procesen la información sensorial necesaria para interactuar significativamente con el arte.

Es así como vemos que existen experiencias que demuestran que el ejercicio artístico puede ser accesible si se logra ejecutar de otras formas, por ejemplo, para el participante 1 quien tuvo una experiencia en el INCI (Instituto Nacional para Ciegos), exploró la témpera a través del tacto y el olfato, lo que le permitió acercarse a la pintura de una manera diferente:

"(...) una témpera que olía como a manzana y me gustaba mucho, y pues digamos que era también tratar de hacer cosas, de cómo eh  plasmábamos algo utilizando esa témpera y una especie de lo que yo podrá llamar hoy en día como lienzo (...)" (A. Pabón, comunicación personal, entrevista, 18 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 257 del apartado de anexos).

Es así que se evidencia la importancia de reconocer que cuando se logran diseñar pequeños ajustes a elementos artísticos, las personas con Discapacidad Visual pueden conectar

con estos de una forma diferente, siempre haciéndolo según las necesidades y potencialidades de la población.

De esta forma, la Pintura Expandida, al integrar elementos sensoriales diversos, emerge como una herramienta poderosa para la población con Discapacidad Visual permitiéndoles descubrir y construir su propio conocimiento artístico a través de la exploración y la creación, en donde la experiencia estética se presenta como una forma de percepción que se logra distinguir de la experiencia cotidiana, ya que esta se diferencia por el goce o disfrute ante lo artístico de manera desinteresada tal como lo menciona Jauss (2002), puesto que la exploración artística no solo permite desarrollar nuevas habilidades, sino que también transforma la relación del individuo con la pintura y sus propias capacidades expresivas.

Por tanto, las experiencias de los sujetos participantes de la investigación revelan que el acceso a la pintura para personas con Discapacidad Visual se ha visto históricamente limitado por enfoques educativos que priorizan la teoría sobre la práctica y la representación visual sobre la exploración descriptiva de las obras. La falta de ajustes y adaptaciones en el acercamiento del arte ha generado una percepción de la pintura como una actividad ajena a sus posibilidades, restringiendo su participación y disfrute. Es así que se resalta la importancia de estimular el desarrollo perceptivo de los sentidos (auditivo, gusto, tacto y olfato), tal como se sugiere en la literatura (Katz, 1989), que habla sobre la percepción háptica, que integra las sensaciones táctiles y kinestésicas, que tiene un papel fundamental en la comprensión del mundo, permitiéndoles explorar y conocer elementos, facilitando la manipulación de materiales y la exploración sensorial en escenarios futuros de los participantes, abriendo nuevas vías y perspectivas de acceso al arte.

A pesar de las limitaciones percibidas, experiencias como la del participante 1 en el INCI, demuestran que la pintura puede ser una actividad accesible y profundamente significativa, logrado mediante la implementación de estrategias multisensoriales, la experimentación, trascendiendo la limitación de depender exclusivamente del sentido visual. Esta aproximación se relaciona con las reflexiones de Sensevy (2007) y Rickenmann del Castillo et al. (2012), quienes enfatizan la importancia de que el docente observe atentamente los avances y dificultades de los sujetos de aprendizajes. Esta observación permite ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales, asegurando su adaptabilidad y efectividad.

Este enfoque multisensorial que como docentes mediadores investigadores le atribuimos a la Pintura Expandida, subraya la relevancia del desarrollo sensorial a través de la estimulación temprana para el aprendizaje. Como señalan Medina Alva et al. (2015), los sentidos actúan como canales primarios para la adquisición de conocimiento, donde la exploración sensorial facilita la recopilación de información esencial para la formación de conceptos y habilidades. Si bien la Ludwig-Maximilians-Universität München (2019) destaca que el 80% de la información ambiental se procesa a través de la vista, la implementación de estrategias multisensoriales, en este caso en la pintura, como se implementó en los talleres que experimentó el participante 1 en el INCI durante su infancia, permite superar esta dependencia visual en las áreas artísticas, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.

Ahora bien, a pesar de los avances en la inclusión de personas con Discapacidad Visual en diversos ámbitos, en este caso desde el área educativa, la falta de ajustes y adaptaciones curriculares en el arte sigue siendo un desafío crucial, limitando su participación y apreciación del arte. Por lo tanto, los procesos educativos para el acercamiento de la pintura en personas con Discapacidad Visual deben priorizar la adecuación e innovación de estrategias didácticas en

específico. Esta afirmación, susceptible de ser tenida en cuenta en contextos educativos inclusivos, subraya la necesidad de analizar hipótesis que garanticen una educación artística accesible y enriquecedora para todos, tal como las que se están desarrollando en la presente investigación.

Es de esta manera, que la propuesta de campo expandido propuesto por Krauss (1979) plantea la importancia de desdibujar los límites tradicionales del arte para poder dar paso a nuevas formas de interacción, implementación y accesibilidad, en esta línea Fares (2019) profundiza en cómo la Pintura Expandida se convierte en una herramienta que invita a reflexionar sobre la importancia de concebir el arte más allá de los aspectos tradicionales, permitiendo a las personas con Discapacidad Visual la posibilidad de percibir y disfrutar la pintura de formas alternativas.

Adicional, en este contexto, la percepción háptica, definida por Katz (1989) como la integración de sensaciones táctiles y kinestésicas, se convierte en un medio crucial para que las personas con Discapacidad Visual puedan percibir, identificar y comprender las características de los objetos, en este caso artísticos, permitiéndoles una interacción más rica y significativa con la pintura. Esta interacción se relaciona con la idea de que, aunque la visión, el tacto, la audición, el olfato, entre otros, ofrezcan información similar desde otras formas de ser. La ausencia de uno (visión) no impide la comprensión del entorno por parte del ser humano, ya que los otros sentidos pueden compensar las ausencias, que como lo postulan Figueiras y Arcavi (2013), la construcción visual a través de los demás sentidos no impide la visualización, y los recursos lingüísticos son esenciales en la representación de ideas.

En relación con la ausencia de estrategias didácticas aplicadas en el proceso educativo, Rickenmann del Castillo et al. (2012) mencionan la importancia de diseñar e implementar

secuencias didácticas más enriquecedoras y variadas, que logren combinar momentos de asimilación de información, aplicación práctica y reflexión sobre el propio aprendizaje obtenido en el entorno educativo teniendo en cuenta que las secuencias didácticas son un ejercicio de planificación estructurado, que para esta investigación se diseñaron e implementaron a través de tres laboratorios de creación que contaron con cinco momentos:

- 1. Momento evocador:** Se planteó como una percepción inicial o conceptual, esta última en relación con la técnica artística (grabado, relieve artístico, frottage y acuarela), con el propósito de conectar emocionalmente a los sujetos participantes de la investigación con el laboratorio antes de iniciarlo, esto se logró a través de un sonido, un poema, una textura, o un olor.
- 2. Momento exploratorio:** Espacio inicial en que los participantes interactuaron de manera libre y autónoma con los materiales del laboratorio, por medio del tacto, el olfato, u otros sentidos.
- 3. Momento de uso de materiales:** Se llevó a cabo una explicación guiada sobre el uso de los materiales presentados en el laboratorio, brindando a los participantes la posibilidad de familiarizarse con ellos antes de interactuar con estos en el ejercicio práctico.
- 4. Momento de desarrollo:** Aplicación de la técnica artística propuesta para el laboratorio (grabado, relieve artístico, frottage y acuarela), fomentando la experimentación y la autonomía en el proceso creativo de cada participante.
- 5. Momento de cierre:** Espacio de reflexión sobre la experiencia vivida durante el laboratorio de creación, donde los participantes compartieron sensaciones, comentarios y retroalimentaciones.

Ejemplificando un poco, se puede evidenciar en la bitácora de la docente mediadora investigadora Érika, el momento evocador 1 donde menciona: "La fase de referente evocador fue crucial para este participante, ya que tacto y el olfato se convirtieron en sus principales vías de acceso a las características de las frutas." (Bitácora, docente mediadora investigadora, laboratorio 3, Érika Pineda, se puede encontrar en la página 391 del apartado de anexos), por lo que se hicieron transformaciones metodológicas en la implementación de estrategias didácticas variadas y adaptadas a las necesidades, gustos e intereses específicos de los participantes con Discapacidad Visual. Los tres laboratorios mencionados con los cinco momentos se convirtieron en espacios de exploración donde la descripción verbal y táctil, la delimitación de materiales y el acompañamiento por los docentes mediadores investigadores permitieron a cada participante conectar con la Pintura Expandida desde su propia experiencia. Esta aproximación no solo enriqueció su aprendizaje, sino que también puso de manifiesto la importancia de diseñar propuestas educativas que consideren los diferentes estilos, ritmos y experiencias de aprendizaje. Al hacerlo, se abre la puerta a un lenguaje artístico más inclusivo y accesible, donde la diversidad se convierte en un motor de creatividad y expresión.

Para finalizar, es fundamental enfatizar que la Pintura Expandida, al incorporar diversidad de elementos sensoriales, se alinea con la necesidad de estimular el desarrollo perceptivo de los demás sentidos con los que cuentan las personas con Discapacidad Visual. Al fomentar la exploración táctil, olfativa, gustativa, auditiva y visual (dependiendo de cada caso), se promueve la percepción háptica, que permite a los sujetos participantes de la investigación construir una comprensión más precisa del mundo artístico a través de la manipulación y la experiencia sensorial directa (Katz, 1989), es importante reconocer que esta aproximación multisensorial no solo facilita el acceso al arte, sino que también enriquece la experiencia estética, permitiendo a los participantes con Discapacidad Visual, descubrir y construir su propio conocimiento artístico.

### ***7.2.2. Principio 2: La Pintura Expandida como un agente transformador positivo para tres personas con Discapacidad Visual.***

El análisis interpretativo revela que la Pintura Expandida actúa como un agente transformador en la percepción artística de los tres sujetos participantes de la investigación de esta investigación, quienes coinciden en haber experimentado una evolución significativa en su relación con la Pintura Expandida; la lograron conocer y explorar, como una posibilidad de creación y de experiencia estética, transitando de una postura inicial de cautela, originada por experiencias previas limitadas o inexistentes, a una actitud de exploración y descubrimiento evidenciado en la creación y retroalimentación de cada una de sus obras artísticas, tal como lo muestra el participante 3 en su conversación:

"(...) creo que de todas maneras queda evidenciado en que las personas con Discapacidad Visual sí podemos tener un acercamiento muy directo, al arte pictórico y que a partir de los ajustes razonables que se pueden hacer a las distintas técnicas, pues... pienso que se puede tener unos buenos resultados (...)" (P. Andrade, comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 3, 9 de diciembre de 2024, se puede encontrar en la página 313 del apartado de anexos).

Con relación a lo anterior, Jauus (2002) propone que puede entenderse a través del proceso de "Poiesis" en relación con la producción artística mencionando la importancia del proceso creativo como un ejercicio de construcción activa que permite a los participantes reconfigurar su entorno y su relación con el arte. Después se cuenta con la "Aisthesis" como momento donde se genera una experiencia sensorial activa, en la que el arte tiene la capacidad para cambiar la forma en la que se puede percibir el mundo que rodea a un individuo, sugiriendo un cambio en la percepción de los objetos cotidianos, que a menudo están permeados por la

rutina y la normalización. Finalmente, la "Catharsis" que propicia la transformación de la recepción del significado del arte, proceso que le permite al sujeto de aprendizaje distanciarse por un momento de la cotidianidad, para que se identifique con nuevas perspectivas, resignificando lo aprendido a través de su propia vivencia, lo que genera nuevas experiencias que pueden aplicar en su cotidianidad según vea la necesidad cada sujeto.

La transformación experimentada se ilustra claramente en las conversaciones informales<sup>40</sup> con los tres sujetos participantes de la investigación, en donde el participante 2 describe cómo la Pintura Expandida le permitió abrir los límites de su práctica artística aun antes de iniciar los laboratorios de creación, menciona que al inicio no tenía interés por la pintura, pero que después de hablar con la docente mediadora investigadora le causó curiosidad poder experimentar las estrategias dentro de los laboratorios de la presente investigación (C. Garnica, comunicación personal, 25 de octubre de 2024), relacionado directamente con el ejercicio de "Catharsis". Por otra parte, el participante 3 destaca el papel crucial de la mediación pedagógica, subrayando que las instrucciones personalizadas y el apoyo de los docentes mediadores investigadores le permitieron superar sus dudas iniciales y crear una obra relevante (P. Andrade, comunicación personal, 25 de octubre de 2024), esto en relación con la "Poiesis". Finalmente, el participante 1 refiere una transformación significativa en su percepción del arte, pasando de considerarlo una actividad infantil irrelevante a una experiencia estética valiosa (A. Pabón, comunicación personal, 25 de octubre de 2024), tal como se menciona en la "Aisthesis".

---

<sup>40</sup> Además de entrevistas semiestructuradas y bitácoras, se tuvieron conversaciones informales con los participantes antes o después de los laboratorios de creación. Estas interacciones espontáneas se citan como comunicaciones personales, según normas APA 7, dado que al ser conversaciones de este estilo, no hay un registro de la charla que se tuvo.

Este proceso se alinea con la perspectiva de Sensevy (2007), en donde las experiencias vividas por cada uno de los tres sujetos participantes de la investigación reflejan una enseñanza transaccional, conjunta y situada, donde el aprendizaje surge de la interacción entre el docente y el sujeto de aprendizaje (participante en este caso), la cooperación asimétrica y el diálogo constante.

Dentro de los adjetivos que posterior a los laboratorios de creación se escucharon de los tres participantes fueron por ejemplo del participante 3, que mencionó tener una experiencia *"muy positiva y enriquecedora"* (P. Andrade, comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 1, 19 de diciembre, se puede encontrar en la página 351 del apartado de anexos), el participante 1 menciona que fue una experiencia *"muy bonita y significativa"* (A. Pabón, comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 3, 15 de noviembre, se puede encontrar en la página 351 del apartado de anexos), finalizando los adjetivos por el participante 2, quien percibió como *"entretenidos y estimulantes"* (C. Garnica, comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 1, 15 de noviembre de 2024, se puede encontrar en la página 325 del apartado de anexos), destacando su capacidad para generar interés y motivación. Desde Larrosa (2006), estas percepciones se pueden entender como el resultado de una experiencia que no solo implicó un proceso de aprendizaje, sino que también propició una transformación subjetiva de cada uno según su experiencia.

Con relación a lo anterior, los laboratorios de creación propiciaron lo que Larrosa (2006), llamaría "un pasaje y una pasión" en donde cada participante vivió un tránsito desde sus expectativas iniciales hasta una manera diferente de acercarse a la pintura, en este caso, Pintura Expandida. Esta transformación subjetiva se vio potenciada por la descripción detallada de los materiales, colores y formas, lo que facilitó la participación y la conexión emocional de los sujetos

participantes de la investigación con los laboratorios y lo que estos implicaban, promoviendo una experiencia estética significativa y enriquecedora.

Este éxito se fundamenta en el uso de múltiples medios de acción y expresión, permitiendo a los participantes elegir cómo expresarse a la hora de realizar sus obras artísticas dentro de los laboratorios de creación, que como sugiere Sánchez (2023), actuaron como recursos didácticos que acompañaron el proceso de descubrimiento, profundizando su aprendizaje y proporcionando una visión completa de la Pintura Expandida.

Es, por tanto, que estos hallazgos proponen que la Pintura Expandida no solo es la expansión de un lenguaje artístico, sino también una estrategia poderosa para promover la inclusión y la democratización del arte, al permitir que personas con Discapacidad Visual participen de creaciones y experiencias estéticas artísticas.

### ***7.2.3. Principio 3: Exploración de los sentidos como aspecto fundamental para que tres personas con Discapacidad Visual miren a la Pintura Expandida***

La Pintura Expandida se revela como un campo próspero para la exploración sensorial, haciendo uso de los sentidos como un elemento relevante para los participantes con Discapacidad Visual. En la figura 1, se evidencia cómo los tres sujetos participantes de la investigación, a través del tacto, evocan recuerdos y asociaciones personales ligadas a las frutas y verduras, transformando esta experiencia táctil en un vehículo para conectar con la memoria y las emociones.

#### **Figura 1**

*Laboratorio 3, Evocaciones y asociaciones de los participantes con relación a frutas y*

*verduras.*



*Nota.* En la imagen se evidencia cómo a través del tacto, los sujetos participantes de la investigación evocan recuerdos y asociaciones personales ligadas a las frutas y verduras. Se observa al participante 2 en el costado izquierdo y al participante 1 a mano derecha, ambos realizando un proceso de maceración. Por su parte, el participante 3 ubicado en la parte posterior está poniendo el resultado de la maceración en un vaso plástico. Elaboración propia (fotografía 21, se puede encontrar en la página 369 del apartado de anexos).

Esta capacidad de trascender la percepción visual se alinea con la visión de Jauss (2002), quien propone la experiencia estética como un proceso activo de interpretación y resignificación del arte, basado en la sensibilidad individual en este sentido, la relación de los tres sujetos participantes de la investigación con los materiales no se limita a su función técnica, sino que se convierte en un medio de exploración. Esta construcción de significados se sustenta en la percepción háptica, un proceso definido por Katz (1989) como la integración de las sensaciones

táctiles y kinestésicas, esta integración permite a los seres humanos discernir, identificar y comprender las propiedades de los objetos mediante la exploración activa del sentido del tacto, lo que resulta fundamental para facilitar una interacción efectiva con el entorno, especialmente para las personas con Discapacidad Visual, como se evidencia en esta investigación, permitiéndoles así explorar y comprender el mundo circundante específicamente dentro de los laboratorios de exploración desarrollados en la presente tesis.

Un ejemplo de ello se observa en el participante 2, quien aplica la mezcla sólida con sus manos (ver figura 2), siendo esta una experiencia táctil no solo amplía su proceso creativo, sino que también potencia su sensibilidad hacia los materiales utilizados, reafirmando la importancia del contacto directo y la percepción háptica que puede promover la Pintura Expandida al ser explorada. Esta interacción directa corresponde con el principio del "aprender haciendo" postulado por Bellón et al. (2021), en el cual la información sensorial y motriz obtenida se integra y adapta a nuevos estímulos y contextos, facilitando la consolidación de patrones motores permanentes.

## **Figura 2**

*Laboratorio 1, exploración del participante 2 aplicando con sus dedos su mezcla en el soporte.*



*Nota.* La imagen muestra las manos del participante 2, explorando con sus dedos la forma de aplicación sobre el lienzo de la mezcla obtenida. Elaboración propia (fotografía 7, se puede encontrar en la página 359 del apartado de anexos).

Por otro lado, el participante 3, quien cuenta con baja visión, incorpora su potencial visual, explorando el entorno y combinando la visión con sus otros sentidos (gusto, tacto, olfato y audición), enriqueciendo de esta forma su experiencia estética y emocional. Así, podemos reconocer que las personas con baja visión pueden hacer uso de su potencial visual, ya que se ven beneficiados por el acceso a la visión que tienen, permitiéndoles optimizar su percepción del entorno y complementar la información visual que poseen con otras modalidades sensoriales, a diferencia de los participantes 1 y 2, quienes presentan ceguera total, exploran los elementos a través de los sentidos, demostrando la riqueza de las vías sensoriales alternativas para la expresión artística.

Esta exploración multisensorial refleja la importancia de utilizar todos los sentidos para comprender el entorno y participar activamente en la creación artística, como se ha venido reflexionando a lo largo de estos principios generalizables. En tal sentido, si la condición visual es de ceguera, debe estimularse el desarrollo perceptivo de los sentidos restantes desde su primera infancia o desde el momento que se adquirió la Discapacidad Visual, permitiendo la experiencia sensorial y la manipulación de objetos, siendo el tacto esencial para el conocimiento del mundo que los rodea; ya si cuenta con una baja visión. Para que el docente mediador investigador pueda optimizar el proceso artístico de las personas con Discapacidad Visual, es crucial que primero reconozca y comprenda el potencial visual de cada individuo, ya que es la base para realizar los ajustes requeridos, garantizando que el acompañamiento sea verdaderamente beneficioso y adaptado a sus necesidades específicas.

Por otro lado, la exploración sensorial se convierte en una estrategia clave en la Pintura Expandida en su propuesta por trascender los límites tradicionales, en este caso los participantes 1 y 2 evocaron experiencias multisensoriales de su infancia en relación con pinturas creadas a través de las frutas y verduras, reconociendo la necesidad de ampliar estas estrategias al ir más allá del olfato, desde la experiencia estética, Jauss (2002) menciona la importancia de que esta sea un proceso activo de interpretación y resignificación, donde la interacción sensorial con el proceso creativo permita transformar la percepción de la Pintura Expandida. En este sentido, durante el laboratorio 1, la exploración y experimentación con diversos materiales permitió el descubrimiento de texturas a través del tacto (ver figura 3), fortaleciendo así el vínculo entre percepción, memoria y proceso creativo.

### **Figura 3**

*Laboratorio 1, participantes descubriendo texturas con sus manos.*



*Nota.* En la imagen se observa como cada uno de los tres sujetos participantes de la investigación se encuentra en un momento de exploración en donde comienzan a descubrir texturas por medio del tacto. Elaboración propia (fotografía 9, se puede encontrar en la página 361 del apartado de anexos).

Es por consiguiente que Tovar (2017) menciona que las artes plásticas amplían la gama de experiencias sensoriales y táctiles que pueden ser accesibles para personas con Discapacidad Visual, en este caso específico encontramos la posibilidad de explorar texturas, formas y estructuras a través del tacto, la escucha, el gusto, el olfato y el potencial visual, en el caso de que el participante cuente con este, lo que enriquece la experiencia estética de los tres

sujetos participantes de la investigación con Discapacidad Visual, permitiéndoles crear, apreciar y disfrutar del arte de una manera única.

En concordancia con lo anterior, el participante 2 realizó un reconocimiento táctil de hojas naturales (ver figura 4), mientras que el participante 3 utilizó un punzón para crear texturas en una lámina de poliestireno (ver figura 5), destacando su interés por la técnica de grabado (comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 2, 25 de noviembre del 2024). En relación con lo anterior, el concepto de "Aisthesis" refuerza la idea de sobre la percepción sensorial, la cual juega un papel fundamental en la construcción de significado, de esta manera la exploración táctil de las hojas y la experimentación con el punzón, no solo estimulan la sensibilidad de los participantes, sino que también generan un diálogo entre la obra y su creador, permitiendo comprender otro tipo de relación entre el material y la Pintura Expandida. Este reconocimiento táctil se facilita mediante la técnica de rastreo<sup>41</sup>, que según Bellón et al. (2021), sirve para reconocer las características de los objetos a través de las manos, explorando previamente los objetos y reconociendo forma, función y ubicación, en la Figura 4 y 5 se ve a los participantes rastreando bien sea las hojas o los puntos generados por el punzón, creando un mapa mental<sup>42</sup> de la obra que está realizando.

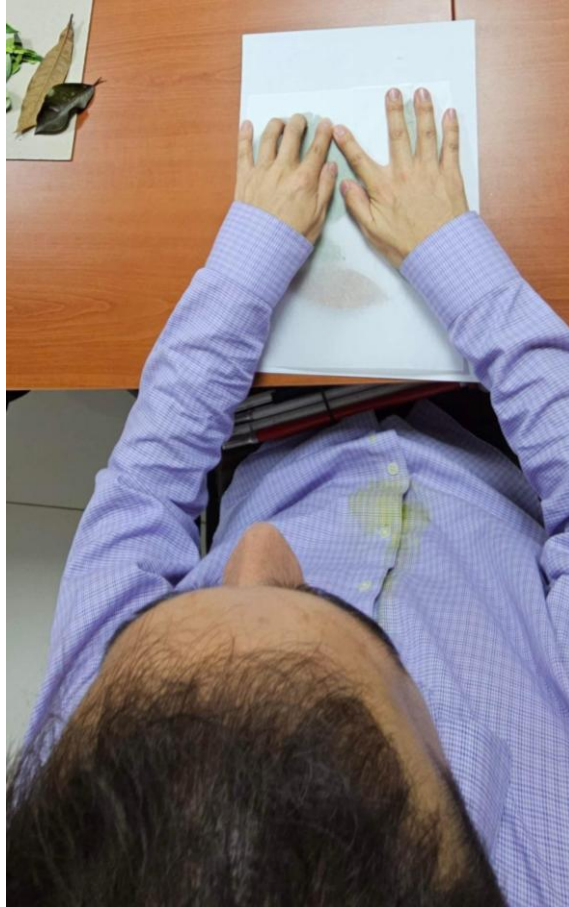
#### **Figura 4**

*Laboratorio 2, momento 2, exploración del participante 2 en hoja mantequilla.*

---

<sup>41</sup> El rastreo es una técnica táctil que implica el uso de las manos y los pulpejos de los dedos para explorar sistemáticamente la forma y las características de un objeto o espacio. Esta exploración puede realizarse en diversas direcciones: de derecha a izquierda, de arriba a abajo, en sentido horario o antihorario, en zigzag, y viceversa, permitiendo una comprensión detallada del elemento explorado. FOAL - Fundación ONCE para América Latina. (s.f.). *Manual de rehabilitación América Latina*. Consultado en agosto de 2024, en <https://www.foal.es/es/biblioteca/manual-de-rehabilitacion-america-latina>

<sup>42</sup> Entendido como un ejercicio en el que por medio de la narración y la ubicación geo espacial se sitúa al participante en relación con el material a utilizar.



*Nota.* La imagen muestra al participante 2 realizando un reconocimiento táctil, trabajando con sus manos sobre una hoja de mantequilla. Elaboración propia (fotografía 20, se puede encontrar en la página 369 del apartado de anexos).

### **Figura 5**

*Laboratorio 2, momento 1, exploración del participante 3 por medio del punzón.*



*Nota.* En la imagen se observa que el participante 3, se encuentra utilizado un punzón como herramienta para realizar trazos sobre la superficie de una lámina de poliestireno. Elaboración propia (fotografía 14, se puede encontrar en la página 365 del apartado de anexos).

Finalmente, la exploración autónoma de colores y texturas por parte del participante 1 (ver figura 6), evidencia la capacidad de la Pintura Expandida y de las estrategias didácticas implementadas para fomentar la experimentación multisensorial. La representación que realiza en la figura 7 que realiza el participante 1, del sol, ilustra cómo este lenguaje artístico estimula la imaginación y la creatividad, permitiendo que cada obra surja de un proceso subjetivo y personal.

**Figura 6**

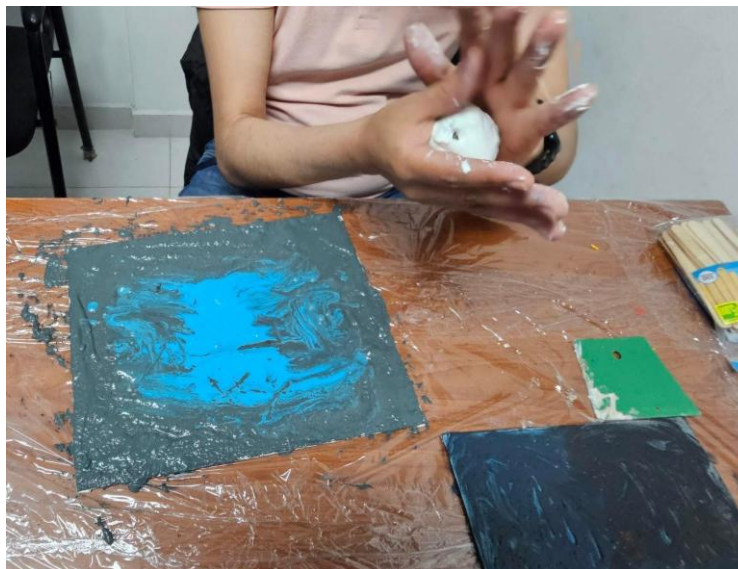
*Laboratorio 1, exploración autónoma de colores, texturas y representación artística del participante 1.*



*Nota.* La imagen muestra al participante 1 utilizando sus manos y un palo de paleta como herramientas para esparcir las mezclas logradas. Elaboración propia (fotografía 11, se puede encontrar en la página 363 del apartado de anexos).

**Figura 7**

*Laboratorio 1, representación artística del participante 1 en relación con el sol.*



*Nota.* La imagen muestra como el participante 1 creó una representación única del sol para el centro de su obra. Al utilizar una mezcla compacta y de textura tipo slime<sup>43</sup>, ha logrado simular la luminosidad y la densidad de este astro. Elaboración propia (fotografía 13, se puede encontrar en la página 364 del apartado de anexos).

Estas experiencias previas se relacionan con el concepto de "Poiesis", descrito en el principio generalizable 2, que menciona que la Pintura Expandida, permite estimular los sentidos (tacto, gusto, olfato y audición), y maximizar su potencial visual (si es el caso de contar con una baja visión). Ampliando las posibilidades creativas y emocionales, permitiendo a los tres sujetos

---

<sup>43</sup>es una sustancia viscosa, elástica y manipulable que se utiliza principalmente con fines recreativos, sensoriales o educativos. Su textura puede variar de pegajosa a gomosa, y suele ser colorida, brillante o incluso perfumada. Consultado el 30 de mayo en: <https://huiliantoy.com/es/the-science-of-slime-why-it-stretches-and-bounces>

participantes de la investigación con Discapacidad Visual experimentar el arte de manera única y personal, reafirmando la capacidad del proceso creativo y artístico para transformar su percepción.

***7.2.4. Principio 4: La exploración de la Pintura Expandida mediante la integración de elementos no convencionales para pintar que permiten su expansión con tres personas con Discapacidad Visual.***

La exploración de materiales cotidianos no convencionales en prácticas artísticas centradas en la Pintura Expandida abre esos límites tradicionales de esta disciplina, propiciando una experiencia estética multisensorial. Krauss (1979), menciona que la exploración de esta se relaciona con el "campo expandido", en donde la pintura deja de ser un lenguaje restringido a los soportes y materiales convencionales para abrirse a nuevas formas de experimentación, en este orden de ideas es importante comprender que la Pintura Expandida se debe explorar desde otros materiales, soportes y herramientas que permitan a los sujetos participantes de la investigación una mayor interacción con su entorno.

Para los tres sujetos participantes de la investigación con Discapacidad Visual, el relacionarse con el entorno es necesario para desarrollar experiencias, habilidades sociales, cognitivas, del lenguaje y culturales, que como se ve en este caso se fomentaron procesos de autonomía e independencia, tal como señala Naranjo (2007), quien dice que al interactuar activamente con el entorno, las personas con Discapacidad Visual pueden desarrollar estrategias para desenvolverse de manera independiente, fortaleciendo su confianza y capacidad para participar plenamente en la sociedad, como se llevó a cabo en los tres laboratorios de exploración de esta tesis.

Ahora bien, trabajar con materiales convencionales como el lienzo, pegamento y vinilos de varios colores, combinados con elementos no usados cotidianamente tales como café, azúcar, sal, y miel, generan nuevas sensaciones táctiles, provocando sorpresa y un cambio en la percepción del ejercicio artístico, así como el uso de piedras naturales, pigmentos naturales (elaborados con frutas y verduras desde su maceración realizada por cada uno de los participantes) y objetos cotidianos utilizados como herramientas (palos de paleta<sup>44</sup>, sacos de algodón), tal como se observa en la figura 8, permitió generar una experiencia enriquecedora y multisensorial.

### Figura 8

*Laboratorio 1, participantes explorando con los materiales durante el laboratorio.*



---

<sup>44</sup> Se habla de este elemento por ser un palo de madera pequeño

*Nota.* La imagen muestra a los participantes 1, 2 y 3 trabajando con una variedad de materiales, desde elementos naturales como piedras hasta sustancias cotidianas como café y azúcar. Elaboración propia (fotografía 2, se puede encontrar en la página 354 del apartado de anexos).

De manera similar, la combinación de pegamento, talco, témperas y elementos naturales como la sal y el café generó texturas inesperadas, expandiendo la práctica pictórica más allá de lo tradicional donde los participantes 1, 2 y 3 trabajaron con materiales cotidianos para crear mezclas y explorar texturas, fomentando la autonomía y la experimentación creativa de las personas con Discapacidad Visual.

Desde el enfoque de "Aisthesis" abordado en el principio generalizable 2, se reconoce la importancia de involucrar los sentidos en el proceso creativo de cada obra, generando significados a partir de la exploración sensorial, como en la figura 1, los tres sujetos participantes de la investigación lograron explorar los materiales por su tacto, olfato, gusto, visión (en caso de tener un potencial visual) y auditivo. En este sentido, el acercamiento a la experimentación con texturas logradas mediante estos elementos, no solo enriquece la construcción de significados propios de los sujetos participantes de la investigación en el proceso creativo y artístico de cada uno, sino que también evidenció cómo este tipo de exploraciones favorecen el proceso de creación, además invitan a reflexionar sobre la relevancia de los sentidos en la producción artística, logrando de esta manera un acercamiento más accesible según las potencialidades de la población.

Ahora bien, este acercamiento más accesible se fundamenta en el desarrollo sensorial, que, según Oropeza (2021), permite a los seres humanos interpretar y reaccionar a los estímulos de su entorno desde sus sentidos, siendo fundamental para el aprendizaje, la comunicación y el

bienestar emocional, por otro lado, como lo señalan Medina Alva et al. (2015), el desarrollo sensorial es la base del desarrollo cognitivo y motor, permitiendo a los participantes relacionarse con su entorno, acción que se debe implementar desde la primera infancia.

Por consiguiente, es importante resaltar que el proceso experimental de cada laboratorio de creación permitió explorar nuevos materiales y evidenciar el avance de la experiencia artística en cada uno de los tres sujetos participantes de la investigación. Un ejemplo de ello se dio cuando el participante 1 destacó cómo la continuidad entre sesiones favoreció con una mayor comodidad y disposición para el trabajo "(...) uno llega como que, sin conocimiento de nada, eh, sin conocimiento de nada del tema, sí, pues digamos que si funcionó el tema de la primera sesión, para bueno, un poco más relajado a la segunda (...)" (A. Pabón, comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 2, 19 de diciembre de 2024, se puede encontrar en la página 310 del apartado de anexos), lo que facilitó la apropiación de nuevas técnicas con elementos como láminas de poliestireno y su posterior grabado en papel durex.

Desde el punto de vista de Sensevy (2007), en relación con lo mencionado anteriormente, este proceso podría interpretarse como una acción didáctica, transaccional y situada, donde el aprendizaje se desarrolla de la interacción constante entre el participante, los materiales, y su entorno, comprendiendo que el lenguaje artístico de la Pintura Expandida no ocurre de manera aislada, sino en un espacio en que las experiencias previas y las condiciones de los laboratorios de creación influyen en la construcción de un nuevo acercamiento artístico, comprendiendo de esta manera que la continuidad entre sesiones se da como un elemento clave para la mediación pedagógica, permitiendo a los tres sujetos participantes de la investigación expandir sus posibilidades creativas.

Para ilustrar uno de los elementos utilizados en los tres laboratorios de creación, se

observa la conexión con la naturaleza en la figura 9. En ella se observa el participante 2, quien, en su retroalimentación, manifestó cómo este ejercicio le evocó recuerdos de su niñez: "(...) con las plantas y eso, también digamos que me recordó mucho la infancia (...)" (C. Garnica, comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 2, 23 de noviembre, se puede encontrar en la página 309 del apartado de anexos), este participante menciona que en su infancia su relación con las plantas fue significativa, lo que hizo que su motivación fuese mayor.

### Figura 9

*Laboratorio 2, momento 2, participante 2 y 3 seleccionando las hojas naturales.*



*Nota.* La imagen muestra a los participantes 2 y 3 seleccionando hojas de diferentes tamaños y formas, en donde el participante 2 denota una experiencia única en relación con su infancia. Elaboración propia (fotografía 19, se puede encontrar en la página 368 del apartado de anexos).

Lo anterior demuestra que el participante 2 evocó recuerdos al interactuar con las hojas, logrando nutrir su proceso creativo durante el laboratorio. La selección de hojas de diferentes tamaños, que logro ubicar dentro del soporte propició una exploración desde los sentidos que favorece el vínculo con lo natural. La delimitación del espacio de trabajo y la manipulación de las hojas para explorar sus texturas y detalles revelan no solo una conexión con la naturaleza, sino también la capacidad de encontrar inspiración en elementos cotidianos.

Es asó, que la creación de una composición que refleja esta conexión demuestra cómo la Pintura Expandida puede ser un medio para expresar experiencias personales y emociones a través de la manipulación de materiales simples y significativos, como lo son las hojas de las plantas de los árboles que tenemos en nuestra ciudad. Los tres sujetos participantes de la investigación exploraron nuevas formas de representación sensorial, siguiendo el ejercicio de expandir los límites tradicionales de la misma, tal y como lo menciona Fares (2019), al reflexionar que la Pintura Expandida emerge como una expansión del lenguaje artístico visual que amplía las nociones de lo tradicional proponiendo no solo el uso de materiales alternativos, sino también la posibilidad de cómo los sentidos participan de una experiencia más accesible e inclusiva.

Ahora bien, los registros fotográficos capturan momentos valiosos de exploración autónoma y experimentación de los objetos, donde los sujetos participantes de la investigación interactuaron con materiales cotidianos y naturales, desde piedras de río, hasta frutas y/o verduras. Estas imágenes no solo documentan una actividad, sino que revelan un proceso de descubrimiento y resignificación. Un ejemplo paradigmático es el del participante 2, quien, impulsado por su propia curiosidad, maceró piña con agua para obtener un pigmento amarillo (ver figura 10). Esta acción trasciende la mera experimentación; encarnando un principio fundamental de la Pintura Expandida: la revalorización de los materiales y su integración en el

proceso creativo, que como señala Kraus (1979) en su teoría del campo expandido, el arte se libera de sus confines tradicionales, fusionándose con otros procesos y disciplinas.

### Figura 10

*Laboratorio 3, participante 2 macerando de forma autónoma.*



*Nota.* La imagen muestra el momento en que el participante 2 de manera autónoma y libre comienza a macerar la fruta de la piña junto con un poco de agua, para obtener un color amarillo para su obra. Elaboración propia (fotografía 22, se puede encontrar en la página 370 del apartado de anexos).

Es de esta manera, que la experimentación con pigmentos naturales, extraídos de frutas y verduras, amplía la concepción de la pintura, llevándola más allá de los límites del óleo y las pinturas convencionales. Este enfoque no solo democratiza el acceso a la creación artística, sino que también fomenta una conexión más profunda con el entorno y sus recursos. Al observar a los participantes explorar y transformar materiales cotidianos, fuimos testigos de cómo el arte se

convierte en un medio de descubrimiento y expresión personal. Esta conexión profunda con el entorno es especialmente relevante para las personas con Discapacidad Visual, quienes, según la Ludwig-Maximilians-Universität München (2019), tienen un acceso limitado a la información visual, sin embargo, como señala Oropeza (2021), a través de la interacción constante y sistemática con su entorno, pueden desarrollar sus demás sentidos (gusto, tacto, olfato y audición), además de maximizar su potencial visual (si es el caso de contar con una baja visión).

Este enfoque no solo busca ampliar la experiencia alrededor de la Pintura Expandida, sino que también fomenta una mayor autonomía de cada participante en relación con su proceso creativo, ya que, de esta manera, estos se pueden apropiar del material transformándolo en función de sus necesidades expresivas, considerando de esta manera la Pintura Expandida como una experiencia artística enriquecedora.

Por otra parte, se tiene una perspectiva didáctica pedagógica, en el que el uso de estos materiales y técnicas se alinea con la acción didáctica "transaccional y dialógica", que plantea Sensevy (2007), quien menciona que la interacción entre el sujeto de aprendizaje, el docente y el medio didáctico no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también genera un aprendizaje significativo a través de la exploración y la experiencia.

En este sentido, los sujetos participantes de la investigación no solo se encuentran en un momento donde están en un proceso creativo, sino que también experimentan con nuevas posibilidades artísticas, reafirmando la importancia de procesos de exploración cooperativa, en los que la mediación pedagógica, permitió fortalecer su autonomía y exploración sensorial. De esta forma, el acercamiento de la Pintura Expandida no se limita a una transformación de las técnicas artísticas, sino que se convierte en un espacio de construcción conjunta del saber, en donde la experiencia y el descubrimiento juegan un papel central en el acercamiento artístico de

los tres sujetos participantes de la investigación.

### ***7.2.5. Principio 5: El diseño e implementación de estrategias didácticas como elemento que favorece el acceso a la Pintura Expandida para tres personas con Discapacidad Visual***

En este momento se puede decir que la implementación de estrategias didácticas en relación con la accesibilidad en la exploración de la Pintura Expandida para tres personas con Discapacidad Visual no solo permite su participación activa, sino que también fortalece el proceso de autonomía y experiencia creativa en el momento de estar en un espacio de creación artística enfocado en la pintura.

Es, por tanto, que la reflexión que realiza el participante 3, donde enfatiza que las personas con Discapacidad Visual pueden tener una mejor interacción y acercamiento a la pintura, mediante la posibilidad de realizar adecuaciones a las técnicas artísticas con las que se aborda el uso de la pintura, el participante menciona que “(...) pues también digamos que se confirma que sí, las personas con Discapacidad Visual podemos tener una interacción con el arte pictórico utilizando distintas técnicas (...)” (comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 2, 23 de noviembre, se puede encontrar en la página 310 del apartado de anexos), resaltando la necesidad de repensar un acercamiento de esta, desde un enfoque inclusivo y adaptativo, realizando ajustes necesarios para las tres personas con Discapacidad Visual, según sea su necesidad, bien sea descriptiva, táctil, en mediación, entre otros. En este sentido, la implementación de estrategias didácticas como la adaptación de materiales facilitó la identificación háptica de los colores, desarrollando un aprendizaje situado y transaccional, en el que el medio didáctico desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento (Sensevy, 2007).

Un ejemplo en cuanto a las estrategias utilizadas es con la docente mediadora investigadora, quien mediante cortes (en la figura 11 y 12 se ejemplifican) en los extremos de los baja lenguas<sup>45</sup>, permite al participante 1 distinguir los colores de pintura utilizados con los que trabajaba, sin necesidad de verlos o verlos muy poco, como se observa en la figura 11. En la figura 12, se presenta otra estrategia de ajuste razonable: la ubicación de colores en un plato de poliestireno. La docente mediadora investigadora realizó tres cortes estratégicos alrededor del plato para que el participante 1 pudiera reconocer la posición de los colores mediante el tacto. Para facilitar esta ubicación, se empleó la metáfora del reloj de Bellón et al. (2021): el azul se colocó a las 12, el rojo a las 3 y el amarillo a las 8.

### **Figura 11**

*Laboratorio 2, momento 1 y 2, ajuste de palos de baja lenguas para que el participante 1 pueda distinguir los colores utilizados.*

---

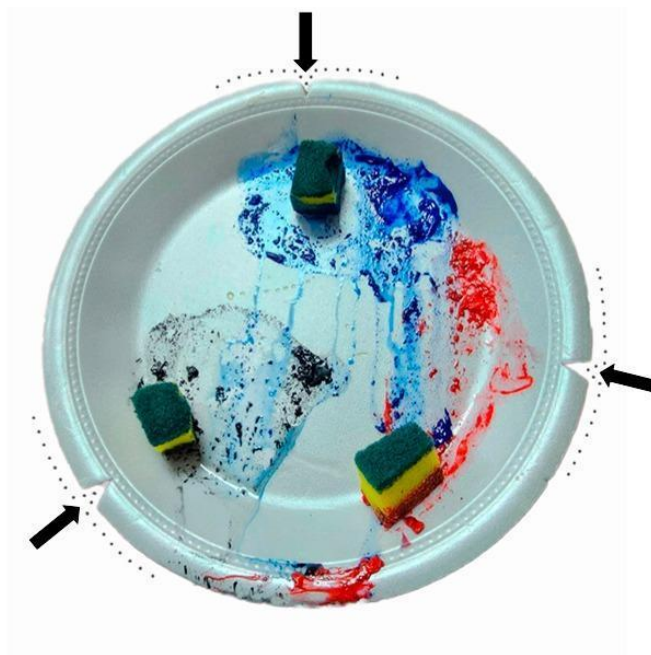
<sup>45</sup> Se habla de estos elementos como palos de madera grandes, más conocidos como baja lenguas



*Nota.* La imagen muestra una estrategia para facilitar la autonomía del participante 1. Al realizar diferentes cortes en los extremos de los baja lenguas para que este pueda comprender y recordar la disposición espacial de los elementos, el palo baja lengua que está a mano izquierda corresponde al color rojo (extremo completo), el del centro al color amarillo (extremo lineal), y el derecho al color azul (extremo en zigzag). Elaboración propia (fotografía 18, se puede encontrar en la página 367 del apartado de anexos).

### **Figura 12**

*Laboratorio 2, momento 1 y 2, ajuste realizado al plato de poliestireno para que el participante 1 pueda ubicar los colores en el laboratorio.*



*Nota.* La imagen muestra otra estrategia para facilitar la autonomía del participante 1. Al realizar tres cortes alrededor del plato de poliestireno para que este pudiera ubicar los colores que utilizaba en el ejercicio, en la que se empleó la metáfora del reloj de Bellón et al. (2021): el azul se colocó a las 12, el rojo a las 3 y el amarillo a las 8. Elaboración propia (fotografía 28, se puede encontrar en la página 374 del apartado de anexos).

Este tipo de acciones reflejan la importancia de la mediación didáctica en el proceso de aprendizaje, alineándose con la perspectiva de Rickenmann del Castillo et al. (2012), quienes mencionan que la interacción entre docente, el sujeto de aprendizaje y el material educativo es esencial para la construcción de significados en contextos educativos. Es importante recordar que la elaboración de los recursos utilizados en los tres laboratorios de creación se basó en criterios de diseño de simplicidad e intuitividad, garantizando la accesibilidad y relevancia para los sujetos participantes de la investigación, siguiendo los lineamientos de Fuentes (2021),

priorizando la transmisión efectiva de ideas e información, evitando la mera réplica táctil de representaciones visuales, conforme a las recomendaciones de Rosenblum y Herzberg (2015)<sup>46</sup>.

Este tipo de adecuaciones no solo facilitan la experiencia en la Pintura Expandida, sino que también se ajusta a la idea de “devolución” en la acción didáctica propuesta por Sensevy (2007), allí el docente no impone el conocimiento, sino que proporciona las herramientas necesarias para que el sujeto interactúe de manera autónoma con el medio didáctico. Estas intervenciones personalizadas refuerzan la importancia de plantear entornos de aprendizaje multisensoriales teniendo en cuenta necesidades y potencialidades, alineados con la propuesta de Jauss (2002) sobre la experiencia estética, en la que la interacción con el objeto artístico no se limita a la visión, sino que involucra el tacto y otros sentidos en la construcción de significado.

Ahora bien, los ajustes realizados en los materiales evidencian de nuevo la relevancia de la trasposición didáctica, un concepto clave en el acercamiento que, para Sensevy (2007), implica la transformación del conocimiento para hacerlo accesible a los sujetos de aprendizajes que acceden a los laboratorios de creación. En este orden de ideas, el acercamiento de la Pintura Expandida no se basa en un modelo tradicional centrado en observación visual solamente, sino que se adapta a una experiencia hacia la pintura enfocada en la percepción multisensorial, estos estímulos permiten que los tres sujetos participantes de la investigación reconozcan colores, interactúen con los materiales y desarrollen un lenguaje artístico propio durante su proceso creativo.

---

<sup>46</sup> También puntualizan que el relieve debe ser fácilmente percibido por el tacto, no debe causar rechazo al manejo y debe ser propicio para la exploración y manipulación táctil. Por último, hay que tener en cuenta que *“el propósito de una ilustración táctil es comunicar una idea o información, no replicar una representación visual en forma táctil”* (Rosenblum y Herzberg, 2015, p. 175).

En este sentido lo dicho hasta el momento se relaciona con lo que mencionan los autores Rickenmann del Castillo et al. (2012), quienes resaltan la importancia que tiene la mediación pedagógica en la adaptación del conocimiento a las necesidades de los sujetos de aprendizajes que participaron de los tres laboratorios de creación, en donde la experimentación con materiales accesibles y estrategias didácticas inclusivas favorece un aprendizaje situado, en el que la experiencia y la exploración sensorial se convierten en medios para el acercamiento a la Pintura Expandida.

Los ejemplos anteriores de los sujetos participantes de la investigación de los laboratorios de creación destacan la necesidad de crear más estrategias didácticas innovadoras en la educación artística para personas con Discapacidad Visual, permitiendo que la Pintura Expandida se convierta en una experiencia significativa y accesible. Al personalizar las estrategias y los recursos, mejorando comprensión y el disfrute del proceso creativo, además de promover un aprendizaje basado en la experimentación, la autonomía y la exploración sensorial, elementos fundamentales en la construcción de la Pintura Expandida como una práctica inclusiva desarrollada en la presente investigación (en el análisis de la investigación se hace una reflexión en torno a las estrategias utilizadas por los sujetos participantes de la investigación).

#### ***7.2.6. Principio 6: La mediación pedagógica como eje central en el acceso a la Pintura Expandida para tres personas con Discapacidad Visual***

Al implementar estrategias didácticas, la mediación pedagógica se posiciona como un pilar indispensable para los procesos de educación artística, particularmente en el ámbito de la Pintura Expandida. Si bien se integra naturalmente en estas estrategias, su rol es tan crucial que hemos decidido darle un lugar preponderante como principio generalizable, buscando así hacer el hincapié necesario en su valor transformador.

Ahora bien, el proceso de mediación pedagógica por parte de los docentes mediadores investigadores en el proceso de acercamiento artístico para los participantes en torno a la Pintura Expandida no solo facilita el acceso a esta, sino que también potencia la autonomía y la toma de decisiones creativas de estos. Las retroalimentaciones, registros visuales y las bitácoras de los docentes mediadores investigadores muestran que, cuando existe un acompañamiento acertado, los participantes pueden explorar, experimentar y apropiarse de la pintura de manera significativa.

Desde la perspectiva del docente mediador investigador Kevin Osorio, se cuestiona y reflexiona acerca del papel de las artes, como se menciona en su bitácora:

El docente mediador investigador se cuestiona sobre los paradigmas tradicionales del arte y reafirma la necesidad de estrategias didácticas que permitan a las personas con Discapacidad Visual participar activamente de experiencias artísticas desde lo pictórico y otros espacios, logrando una conversación sobre la importancia del arte accesible y la necesidad de más espacios inclusivos para la creación artística. (Bitácora, docente mediador investigador, laboratorio 1, Kevin Osorio, se puede encontrar en la página 400 del apartado de anexos).

Es así, que los procesos de mediación pedagógica deben tener estrategias adecuadas para el acompañamiento de la población con Discapacidad Visual, como el caso del participante 3, que mencionó que cualquier elemento puede ser útil para enseñar a pintar a una persona con Discapacidad Visual, si se realiza adecuadamente un proceso de mediación, de la siguiente forma:

"Pues yo creo que se puede acoplar todos los elementos que sean posibles. Yo creo que todo puede servir, pues, poniéndolos, usándolos, utilizándolos. Tomas un pincel y le dices a una persona ciega, moje este pincel en esto y lo vas a deslizar de la siguiente manera. Pues yo creo que lo puede hacer, si le da una... si le orienta, cómo debe ubicar, si debe desplazar el pincel de arriba hacia abajo o de manera circular o qué sé yo, no, yo creo que cualquier cosa puede servir." (P. Andrade, comunicación personal, entrevista, 16 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 250 del apartado de anexos).

La anterior afirmación enfatiza el papel fundamental de la mediación docente en el acompañamiento, la adaptación de los materiales y técnicas, que le permitieron al sujeto con Discapacidad Visual construir su propio proceso creativo en lugar de simplemente recibir instrucciones, tal y como se mencionan en las bitácoras de los docentes mediadores, específicamente de Érika en relación con el participante 3, esta menciona que:

La dificultad inicial para dibujar se superó gracias a las descripciones detalladas y el acompañamiento táctil en la palma de su mano o brazo, por lo que menciona "Es más fácil cuando me lo dibujan en la mano, así lo puedo sentir por lo que se evidencia que esta estrategia resultó fundamental para su aprendizaje. (Bitácora, docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 1, Érika Pineda, se puede encontrar en la página 384 del apartado de anexos).

Es, por tanto, que como menciona Sensevy (2007), la acción didáctica debe entenderse como un juego cooperativo, donde el docente no impone el conocimiento, más, sin embargo, genera las condiciones para que el participante interactúe activamente con el medio y lo

transformé en un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta sus necesidades y potencialidades.

En relación con el autor anterior, Rickenmann del Castillo et al. (2012) destacan que la mediación pedagógica implica un proceso de negociación y construcción conjunta del saber, lo que refuerza la importancia de diseñar estrategias didácticas accesibles que favorezcan la autonomía y la apropiación del conocimiento en la exploración y acercamiento a la Pintura Expandida. Cuando se cuenta con una ceguera, como lo es el caso de los participantes 1 y 2, la estimulación de los sentidos, especialmente el tacto, es imperativa para la comprensión del entorno, como se evidenció en la interacción específicamente de Érika con el participante 2 donde:

Sin embargo, la mediación del docente mediador investigador al proponer analogías táctiles para la creación del pez logró que explorara nuevas formas de representación. "Nunca lo había pensado así, como una uña de guitarra, expresó, mostrando su apertura a nuevas perspectivas. (Bitácora, docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 1, Érika Pineda, se puede encontrar en la página 384 del apartado de anexos)

Además, la percepción háptica, entendida como la integración de sensaciones táctiles y kinestésicas (Katz, 1989), posibilitando una percepción coherente y facilitando el conocimiento del mundo a través de la exploración corporal.

Ahora bien, dentro de los procesos de mediación se evidencia en el relato del participante 3, quien menciona que, gracias a las instrucciones claras y útiles de los docentes mediadores investigadores:

(...) pues yo creo que las sacamos adelante, pero de todas maneras es para mí, por mi

condición visual de ser, de tener la Discapacidad Visual desde el nacimiento, es más difícil que una persona que ya ha visto antes y pues tiene probablemente la experiencia de haber tomado incluso entre sus manos un lápiz para dibujar, un pincel para pintar, etcétera. (P. Andrade, comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 3, 9 de diciembre, se puede encontrar en la página 313 del apartado de anexos).

Esta experiencia le permitió crear una obra de gran significado personal. Dicha estrategia se alinea con la noción de experiencia estética de Jauss (2002), que él describe como un fenómeno complejo que trasciende la mera apreciación y creación artística. Se fundamenta, más bien, en el placer derivado de la interacción con obras propias y ajenas, así como en las emociones que emergen del encuentro con el objeto estético. En este sentido la mediación pedagógica juega un papel importante al facilitar este proceso en donde Rickenmann del Castillo et al. (2012) refuerzan la idea de que esta mediación no solo es un canal de transmisión del saber, sino que debe ser vista como un espacio de construcción de significados donde los sujetos participantes de la investigación puedan tener un mejor acercamiento al arte y a su proceso creativo.

La figura 13 ilustra cómo el contacto físico entre la docente mediadora investigadora y el participante 1, a través de la técnica mano sobre mano<sup>47</sup>, facilitando la mezcla homogénea al indicar la presencia de material en los bordes del recipiente. Esta interacción genera un ambiente de confianza y colaboración, lo que fortalece el proceso de aprendizaje. Este acompañamiento se sitúa con la didáctica "conjunta" de Sensevy (2007), donde la enseñanza se ve como una

---

<sup>47</sup> Esta aproximación se alinea con las técnicas de manipulación activa y pasiva propuestas por Bellón et al. (2021), donde el "hacer para conocer" reconoce que para hacer, debemos conocer materiales, contextos, entre otros elementos importantes y la guía mano sobre mano, facilitan la adquisición de esquemas motrices permanentes, promoviendo la autonomía y la exploración sensorial.

construcción compartida, entre el docente y el sujeto de aprendizaje, de tal manera que la mediación pedagógica no solo proporciona herramientas técnicas, sino que promueve la experimentación, enriqueciendo la comprensión del entorno en relación con la Pintura Expandida.

### **Figura 13**

*Laboratorio 1, acompañamiento de la docente mediadora investigadora con el participante 1 estableciendo contacto físico.*



*Nota.* En la imagen se muestra como el contacto físico entre las manos de la docente y del participante 1 se convierte en un puente de comunicación y aprendizaje. Elaboración propia (fotografía 4, se puede encontrar en la página 356 del apartado de anexos).

Como es reiterativo de la técnica mano sobre mano, en la figura 14 se muestra otra faceta del impacto positivo de los docentes mediadores investigadores. En la parte superior de la imagen, la docente mediadora investigadora y el participante 3 trabajan en conjunto, creando un esquema o mapa mental para la ubicación de los elementos que podrían estar sobre el lienzo mediante la técnica de mano sobre mano. La docente mediadora investigadora guía suavemente la mano del participante, ayudándole a visualizar la disposición de los elementos en su obra, así esté podrá tomar decisiones de la misma según su criterio, como se dice en la bitácora específicamente de Érika, "Su mayor requerimiento de apoyo fue en la mezcla de colores y la orientación espacial, esto evidencia la necesidad de estrategias didácticas específicas para personas con baja visión (...)" (Bitácora, docente mediadora investigadora, laboratorio 1, Érika Pineda, se puede encontrar en la página 378 del apartado de anexos)

**Figura 14**

*Laboratorio 1, ejercicio mano sobre mano de la docente mediadora investigadora con el participante 3.*



*Nota.* En la imagen se observa a la docente mediadora investigadora y el participante 3 trabajan en conjunto, creando un mapa mental sobre el lienzo, esto a través de la técnica de mano sobre mano, la docente mediadora investigativa guía suavemente la mano del participante, ayudándole a visualizar la disposición de los elementos en su obra. Elaboración propia (fotografía 8, se puede encontrar en la página 360 del apartado de anexos).

Adicional a la técnica mano sobre mano, encontramos la técnica de dibujo sobre la piel como se muestra en la figura 15, en este caso, la docente mediadora investigadora utilizando sus pulpejos (dedos) o lámina ungueal (uña), o algún elemento con punta que no lastime al participante con el fin de trazar líneas y formas sobre la piel del participante 3 generando un esquema o mapa mental, permitiéndole transponer esas sensaciones a su obra (ver figura 15), que como se evidencia en la bitácora de Érika específicamente:

Dibujar en la piel con la uña, un lápiz o una punta, como estrategia pedagógica, emerge como una práctica innovadora que aprovecha la riqueza de la experiencia táctil para potenciar el aprendizaje desde elementos rápidos de usar en la cotidianidad y fáciles de interpretar. Esta técnica, al estimular múltiples sentidos (tacto y audición) facilita una conexión más profunda y personal con el conocimiento, ya que se entrelazan sensaciones táctiles, visuales e incluso emocionales, creando una experiencia multisensorial que potencia los Dispositivos Básicos de Aprendizaje de estos participantes (Mejorar la atención, la concentración, la memoria, la percepción y la habituación) que permite que los mismos logren comprender más fácilmente la instrucción y así, ejecutarla según la necesidad propia. Ahora bien, más allá de ser representación gráfica, esta estrategia puede ser un vehículo para la expresión creativa y la reflexión personal, permitiendo a los participantes a explorar conceptos abstractos, ideas y emociones de una manera única y significativa tanto en contextos similares como en otros que los requiera.

Por otro lado, pero en relación con el dibujar en la piel, esto puede generar un ambiente de relajación y reducir el estrés, lo que favorece un espacio propicio para el aprendizaje, se hace fundamental subrayar que esta estrategia pedagógica debe implementarse de manera responsable y ética, siempre con el consentimiento del participante y en un marco

de respeto y cuidado hacia su cuerpo, el acercamiento al otro y la confianza que exista, para no crear atmosferas incómodas o que se puedan malinterpretar, más cuando son menores de edad a los que se les aplicará´ esta estrategia. (Bitácora, docente mediadora investigadora, laboratorio 3, Érika Pineda, se puede encontrar en la página 394 del apartado de anexos)

Este ejercicio representa una estrategia de transposición táctil, ya que adapta un conocimiento visual a una experiencia táctil, facilitando la comprensión espacial y la elaboración de composiciones más complejas. Este tipo de mediación refuerza la idea de que la Pintura Expandida no se limita a lo bidimensional, sino que explora nuevas formas de percepción y creación, alineándose con el concepto de campo expandido de (Krauss, 1979).

### **Figura 15**

*Laboratorio 2, momento 1, técnica dibujo sobre la piel desarrollado por la docente mediadora investigativa y el participante 3.*



*Nota.* La imagen muestra el dibujo sobre la piel, este proporciona una experiencia táctil y sensorial única al participante 3, este, al sentir las líneas y las formas creadas por la docente mediadora investigativa, el participante puede desarrollar una conexión más profunda con su obra, ya que puede transposicionar lo que la docente mediadora investigativa realiza en su piel. (fotografía 15, se puede encontrar en la página 366 del apartado de anexos).

Ahora bien, la importancia de las estrategias que brindan los docentes mediadores investigadores trasciende los escenarios formales de los laboratorios. El participante 2 reconoce, en conversaciones informales el papel fundamental que desempeñan estos profesionales como

"(...) puente entre lo visible y ellos (...)" (C. Garnica, comunicación personal, 25 de octubre de 2024), es, por tanto, que los docentes mediadores investigadores, al interpretar el mundo visual y facilitar su comprensión, permiten a las personas con Discapacidad Visual crear sus propias obras y explorar sus realidades, siendo enriquecidas por las experiencias y perspectivas únicas.

Esta función de mediación no solo facilita el acceso a la creación artística, sino que también empodera a los sujetos participantes de la investigación para convertirse en creadores activos y autónomos de obras artísticas propias. Es, por tanto, que estas observaciones resaltan el impacto positivo de los docentes mediadores investigadores en la Pintura Expandida. Su acompañamiento cercano, su guía experta y su capacidad para tender puentes entre lo visual, lo táctil y lo no visual son elementos esenciales para el éxito de los laboratorios, teniendo en cuenta el desarrollo artístico de las tres personas con Discapacidad Visual.

Ahora bien, la mediación pedagógica, a través de estrategias como el acompañamiento mano sobre mano, la creación de mapas mentales, la transposición táctil y la guía experta de los docentes mediadores investigadores, se erige como un pilar fundamental en el acceso y la apropiación de la Pintura Expandida por parte de estas tres personas con Discapacidad Visual, siendo la labor del último para trascender la mera instrucción técnica, configurándose como un puente de comunicación, un facilitador de la autonomía creativa y un promotor de la experiencia estética multisensorial. En este caso, tanto el docente en Artes Visuales como la docente Educadora Especial de la presente tesis, fueron docentes mediadores investigadores, teniendo en cuenta su experticia propia y la transposición de saberes en conjunto, previo a la implementación de los tres laboratorios de creación.

### ***7.2.7. Principio 7: La imagen mental, un evocador de recuerdos visuales empleados en Pintura Expandida por tres personas con Discapacidad Visual***

En el proceso creativo de la Pintura Expandida, la evocación visual a través de los recuerdos juega un papel crucial, ya que como plantea Larrosa (2006) la experiencia no es solo la acumulación de vivencias, sino que también es un proceso de transformación subjetiva. En este sentido, la importancia de los recuerdos o experiencia vividas no solo les permite a los sujetos participantes de la investigación recuperar imágenes del pasado, sino que pueden reconstruirlas y resignificarlas desde su presente, lo anterior es relevante para los participantes con ceguera adquirida o con baja visión.

En el caso del participante 2 quien tiene una ceguera adquirida a sus 14 años, utiliza algunos recuerdos visuales y ejemplificaciones de los docentes mediadores investigadores para medir el espacio y evocar imágenes que luego plasma en sus procesos artísticos (ver figura 24, en relación con la obra artística del participante 2, se puede encontrar en la página 424 del apartado de anexos), esta acción no solo amplifica su experiencia artística en torno a la pintura, sino que también transforma su manera de percibir el mundo, tal como sucede en la "Aisthesis". Ahora bien, al resaltar la capacidad del arte para poder mejorar la percepción y ofrecer una forma de experimentar con el objeto cotidiano por medio de la Pintura Expandida, promoviendo los encuentros con experiencias estéticas sensoriales, permitiendo a las personas con Discapacidad Visual resignificar su acercamiento a la pintura por medio de la experimentación artística.

Esta evocación visual, sin embargo, no se limita únicamente a la memoria, en la figura 16 se ve como el tacto también juega un papel fundamental en este proceso. Al interactuar con diferentes texturas, los sujetos participantes de la investigación evocan recuerdos y asociaciones

personales ligadas a las frutas y las verduras, lo que demuestra cómo los sentidos pueden despertar emociones y recuerdos profundos.

En el caso del participante 3, la combinación del tacto con su potencial visual enriquece aún más esta experiencia, creando una conexión profunda entre los sentidos y la memoria, ya que este cuenta con una baja visión, como se ha mencionado a lo largo de esta investigación. Este participante desde su potencial visual logra interpretar de mejor manera la obra desde lo visual, añadiendo ideas nuevas, apoyándose de las formas, figuras y colores que percibe.

### **Figura 16**

*Laboratorio 3, los participantes evocando recuerdos y asociaciones personales a través de frutas y verduras.*



*Nota.* En la imagen se evidencia cómo a través del tacto, los participantes evocan recuerdos y asociaciones personales ligadas a las frutas y las verduras. Elaboración propia (fotografía 21, se puede encontrar en la página 366 del apartado de anexos).

La evocación de recuerdos a través del tacto se fundamenta en el desarrollo sensorial, como pieza clave para el aprendizaje y el bienestar emocional (Oropeza, 2021), dentro de este desarrollo, la base cognitiva y motora (Medina Alva et al., 2015), permite la interacción con el entorno, y en este caso, los participantes con Discapacidad Visual, su percepción háptica (Ballesteros, 1993) que es crucial para la comprensión y expresión del mundo.

Por otro lado, el participante 1, a pesar de no tener una memoria visual, porque nació ciego, logró combinar elementos tanto auditivos, táctiles, olfativos y gustativos, esto a partir de la exploración de las frutas y verduras que le dieron los docentes mediadores investigadores, las instrucciones brindadas fueron importantes en la fase de referente evocador, ya que el tacto y el olfato se convirtieron en sus principales vías de acceso a las características de las frutas y verduras.

Este hallazgo sugiere que la creatividad visual no depende exclusivamente de la memoria visual, sino que también puede surgir de la combinación de otros sentidos, experiencias y sus procesos de imaginación. En este sentido, la Pintura Expandida se presenta como un encuentro que estimula tanto la memoria visual como otros sentidos, permitiendo que las personas con Discapacidad Visual exploren su creatividad y se conecten con el mundo, esta idea se relaciona con Fares (2019), quien destaca la importancia de entender el arte como una experiencia multisensorial en la que el cuerpo en su totalidad participa en la creación y apreciación del proceso creativo.

### **7.2.8. Principio 8: Estrategias implementadas desde experiencias e intereses propios de los tres participantes con Discapacidad Visual a lo largo de los laboratorios de creación en Pintura Expandida**

Se hace importante que la exploración artística de las personas con Discapacidad Visual en relación con la Pintura Expandida no solo dependa de estrategias didácticas externas, como la de los docentes mediadores investigadores, sino también de la autonomía y creatividad de los propios participantes para desarrollar métodos propios que les permitan experimentar y apropiarse de su proceso creativo. Este tipo de ejercicio se relaciona con la idea de experiencia subjetiva y transformación propuesta por Larrosa (2006), donde el aprendizaje se configura como un proceso activo de resignificación del conocimiento.

El participante 1, por ejemplo, mencionaba que le interesaba conocer una técnica que le permitiera esparcir la pintura de manera uniforme, sin grumos ni zonas sin cubrir, tal como quiso hacerlo durante sus procesos artísticos en primera infancia, pero que no pudo al no contar con estrategias en sus procesos artísticos (A. Pabón, comunicación personal, entrevista, 18 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 261 del apartado de anexos) y que lo logró en el laboratorio 1 de creación desde la estructuración del soporte pasando sus dedos delicadamente para que se posicionara la pintura de manera homogénea, logrando su cometido dentro del primer laboratorio de la presente investigación. Su curiosidad de conocer qué estrategia pudiese implementar en este tipo de ejercicio sugiere un proceso de exploración más sensorial, en el que la precisión en la aplicación de la pintura se convierte en un aspecto importante de su proceso creativo. A su vez, también este participante, el 1, propone desde su perspectiva, que se puedan usar texturas en la pintura para facilitar la interpretación de obras de arte y la evocación de emociones enfocado a las personas con Discapacidad Visual, tal como se

hizo en laboratorio 1 de creación (A. Pabón, comunicación personal, entrevista, 18 de octubre de 2024, se puede encontrar en la página 266 del apartado de anexos), lo mencionado anteriormente se relaciona con la "Aisthesis" destacando la importancia de transformar la manera en que las personas perciben y resignifican su entorno.

Por otro lado, el participante 2 encuentra en el uso del punzón (ver figura 17) una manera de guiarse en la construcción de su obra, implementando el uso de la rodachina como elemento que facilita el trazo en alto relieve de su obra, ya que este participante menciona que el punzón tiende a tomar más tiempo, y la rodachina es más rápida y precisa para usar (comunicación personal, retroalimentación, laboratorio 3, 9 de diciembre de 2024, se puede encontrar en la página 311 del apartado de anexos), adicional a esto, el participante 1 también encuentra el empleo de la rodachina como implemento más preciso y rápido en su proceso de plasmar la delimitación de la lámina de poliestireno con la que estaba trabajando . Tal como se menciona en la bitácora de la docente mediadora investigadora Érika:

La utilización de la rodachina para crear líneas curvas demuestra una búsqueda de nuevas posibilidades expresivas dentro de la técnica. La estrategia de las paletas con relieves para identificar los colores resultó efectiva para fomentar su autonomía. Algo que comenta este participante es "Me gustó usar la rodachina, es más fácil hacer las curvas, reflejando su satisfacción con la nueva herramienta. La descripción de sus obras (bosque frondoso, pecera) evidencia su capacidad para traducir conceptos a representaciones táctiles mediadas por el docente mediador investigador, acercándolas lo más posible a la realidad. (Bitácora, docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 1, Érika Pineda, se puede encontrar en la página 383 del apartado de anexos)

**Figura 17**

*Laboratorio 2, momento 1, exploración del participante 1 con la rodachina, orientada por la docente mediadora investigadora.*



*Nota.* La imagen muestra al participante 1 explorando una rodachina como herramienta, mientras que con sus manos identifica el tamaño de la lámina de poliestireno, frente a él se encuentra la docente mediadora investigadora, dando orientaciones de las posibilidades que tiene el participante 1 al utilizar la rodachina. Elaboración propia (fotografía 17, se puede encontrar en la página 366 del apartado de anexos).

Desde el punto de vista de Rickenmann del Castillo et al. (2012), la elección entre el punzón y la rodachina responde a un proceso de mediación pedagógica en el que la incorporación de estrategias flexibles permite a los participantes ajustar su proceso creativo de manera autónoma con este fin, la exploración de herramientas y materiales dentro de la Pintura Expandida, refuerza la importancia de diseñar estrategias didácticas que fomenten la

experimentación y la toma de decisiones, facilitando así una mayor apropiación del conocimiento.

Este tipo de relatos resalta la importancia de la memoria en el proceso creativo, evidenciando cómo la experiencia previa con la rodachina (ya sea adaptada por él o para él, con diversos fines en otros escenarios, donde se tuvo en cuenta su necesidad, el momento, los elementos a disposición e ingenio del docente mediador investigador o del sujeto participante de investigación) resulta significativa. Jauss (2002) lo menciona en que la experiencia estética se centra en la reconstrucción de vivencias personales, permitiendo darle un nuevo significado en la cotidianidad, por medio de los aprendizajes pasados, en nuevos acercamientos al arte, llevando uno de esos aprendizajes, a su realidad.

Por su parte el participante 3, en un proceso de descubrimiento, comienza usando herramientas como la espátula y el palo de paleta para aplicar la pintura, evitando el contacto directo con los materiales (ver figura 18), sin embargo, a lo largo de los laboratorios, se percató de que el uso de las manos en específico de sus dedos le otorga un mayor control y sensibilidad sobre los elementos artísticos. Ahora bien, es fundamental reconocer que la transición del uso de herramientas a la aplicación directa con las manos y dedos, refleja la importancia de la técnica de rastreo, que, según Bellón et al. (2021), sirve para reconocer las características de los objetos a través de las manos, con un objeto o utensilio que sirva de extensión de la misma, allí la exploración de formas y texturas a través del rastreo permite a los sujetos participantes de la investigación desarrollar una comprensión más profunda de los materiales y su potencial creativo.

**Figura 18**

*Laboratorio 1, descubrimiento del participante 3 al usar una espátula y un palo de paleta como herramientas.*



*Nota.* La imagen muestra al participante 3 trabajando sobre el lienzo usando herramientas como una espátula plástica y un palo de paleta, con los cuales aplica la mezcla realizada con pegamento, vinilo blanco, talcos y piedra grandes, evitando de esta manera el contacto de sus manos con la mezcla lograda. Elaboración propia (fotografía 3, se puede encontrar en la página 355 del apartado de anexos).

Esta exploración con los dedos no fue sencilla, ya que como se evidencia en la bitácora

de la docente mediadora investigadora Erika al mencionar que:

Se observó cierta resistencia inicial al contacto con los materiales, posiblemente relacionada con poca estimulación temprana y un consecuente en cuanto a la hiposensibilidad o a la hipersensibilidad táctil, desarrollándose como un "habito corporal", es así que existe una posibilidad de que los participantes no hayan tenido oportunidades previas de explorar libremente con materiales diversos, lo cual generó una aversión inicial, por tanto, la superación de esta resistencia es un logro significativo en el proceso. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 1, Erika Pineda, se puede encontrar en la página 377 del apartado de anexos)

Aun así, después de permitirse explorar los materiales con sus dedos, reconocieron la transición evidenciada al principio de "pasaje y pasión" descrito por Larrosa (2006), donde deja de ser un mero acontecimiento para convertirse en un aprendizaje significativo, transformando la manera en que el sujeto se relaciona con el arte y con su propio proceso creativo.

También hubo otra estrategia aplicada por los sujetos participantes de la investigación, específicamente en el proceso de mezcla de colores que el participante 3 desarrolló en compañía de la docente mediadora investigadora para lograr un tono específico para poner en su obra plasmando un atardecer, demuestra una comprensión activa de la combinación cromática, incluso sin depender de la visión (ver figura 19). Su reconocimiento de que el rojo y el amarillo crean naranja y su ajuste en la cantidad de la pintura roja para alcanzar la tonalidad deseada evidencian un proceso cognitivo de experimentación y ajuste este proceso puede estar guiado tanto por lo que su visión le permite explorar o por la escucha atenta a los docentes mediadores investigadores reconociendo que si pone cierta cantidad de un color se tiende a poner más oscuro o más claro, en el que el participante asume un papel activo en la toma de decisiones

dentro del proceso creativo.

### Figura 19

*Laboratorio 1, proceso de mezcla de colores del participante 3 con ayuda de la docente mediadora.*



*Nota.* En la imagen se observa a la docente mediadora investigativa ayudando al participante 3 quien le solicita apoyo para lograr un color que se asemeje al atardecer para aplicarlo en su obra, también se evidencia como los participantes 1 y 2 ya se encuentran más cómodos con la utilización de sus manos para la aplicación de las mezclas y colores que cada uno logro para sus obras. Elaboración propia (fotografía 10, se puede encontrar en la página 362 del apartado de anexos).

Esto se observa en la bitácora de la docente mediadora investigadora Érika:

"Este participante pudo aprovechar aspectos visuales de los materiales,

complementándolos con el tacto y el olfato, demostrando interés por los colores resultantes de la pigmentación, ya que este mismo quiso mezclar colores y ver que podía resultar a nivel visual, tanto para que lo viese desde sus capacidades visuales, como lo que otros podían contarle o describirle. Su creación se caracterizó por la combinación de elementos figurativos y abstractos, influenciados por sus percepciones visuales y sensoriales." (Bitácora, docente mediadora investigadora, laboratorio 3, Erika Pineda, se puede encontrar en la página 392 del apartado de anexos)

Es, por tanto, que Sensevy (2007) y Rickenmann del Castillo et al. (2012), mencionan que este proceso también resalta la importancia de la planificación y la secuenciación de las actividades desarrolladas en los laboratorios, ya que la experimentación con la mezcla de colores responde a una estrategia progresiva en la que el participante asimila conceptos, los pone en práctica y reflexiona en torno a estos.

En conclusión, las estrategias propias de los participantes en los laboratorios de creación demuestran que, más allá de las propuestas didácticas planteadas por los docentes mediadores investigadores, son capaces de construir métodos autónomos para apropiarse del lenguaje artístico de la pintura. Estas dinámicas refuerzan su autonomía creativa y subrayan la importancia de un modelo de enseñanza flexible, donde la experimentación y la adaptabilidad sean fundamentales para el acceso a la pintura de personas con Discapacidad Visual.

### **7.3. Resultados obtenidos de los ocho principios generalizables del análisis y la interpretación de los datos obtenidos de la presente investigación**

Para finalizar, nos gustaría mencionar en nuestras conclusiones del capítulo de análisis e interpretación de los datos que las experiencias de los tres sujetos participantes de la

investigación en esta investigación revelan una serie de hallazgos significativos en relación con el acceso y la experiencia del lenguaje artístico de la Pintura Expandida para personas con Discapacidad Visual a través de la implementación de estrategias didácticas que generen experiencias estéticas significativas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los ocho principios generalizables de esta investigación:

En primer lugar, se evidencia una limitación en el acceso a la pintura durante su etapa escolar, marcada por una enseñanza centrada en lo teórico y lo visual, lo que ha generado una percepción de que este lenguaje artístico no sea accesible a las posibilidades de las personas con Discapacidad Visual. La Pintura Expandida, al incorporar el uso de los sentidos como apuesta de los docentes mediadores investigadores, la incorporación de materiales y herramientas no convencionales permite un acercamiento a este lenguaje desde un enfoque inclusivo que promueve la participación activa, la exploración y la creación artística desde las capacidades de cada participante.

En segundo lugar, se destaca que la experiencia estética con el lenguaje de la Pintura Expandida generó una transformación en la percepción de los participantes, quienes pasaron de una postura inicial de cautela o desinterés a una actitud de apertura, disfrute y valoración de sus propias capacidades artísticas. De esta forma, la creación se convierte en un proceso subjetivo, donde el arte enfocado a la pintura deja de ser un objeto distante y se transforma en una experiencia cercana, emocional y significativa.

En tercer lugar, se destaca el papel fundamental de la exploración sensorial en la Pintura Expandida, donde los sentidos se convierten en herramientas para la expresión artística y la conexión con la memoria y las emociones de las personas con Discapacidad Visual, que cuenten una ceguera total o una baja visión.

En cuarto lugar, la integración de materiales cotidianos, no convencionales dentro de la pintura para su expansión permitió ampliar los límites convencionales de la pintura, desarrollando nuevas formas de representación desde los sentidos en donde los sujetos participantes de la investigación exploraron con frutas, piedras, material de poliestireno, pigmentos naturales entre otros elementos, lo cual estimuló la creatividad, el vínculo con el entorno y una percepción más accesible a su proceso creativo.

En quinto lugar, la elaboración de estrategias y secuencias didácticas específicas para cada uno de los tres laboratorios de creación implementados, posibilitó un aprendizaje situado, en donde la adaptación de materiales, como palos, baja lenguas texturizados o platos de poliestireno marcados, así como el acompañamiento continuo de los docentes mediadores investigadores, fueron importantes para la individualización de los procesos de aprendizaje de cada participante, siendo ajustes razonables explícitamente.

En sexto lugar, se subraya la importancia de la mediación pedagógica por parte de los docentes mediadores investigadores, quienes fueron fundamentales para facilitar la comprensión, el uso de materiales y el desarrollo creativo de los sujetos participantes de la investigación. Técnicas como "mano sobre mano", mapas mentales táctiles y dibujo sobre la piel generaron procesos dialógicos, cooperativos y significativos. La mediación pedagógica se constituyó como un puente entre el mundo visual y la interpretación desde los otros sentidos, desde la sinergia de sus campos de saber, tanto desde la Educación Especial como en las Artes Visuales, como lo es este caso.

En séptimo lugar, se observa que en el caso de los participantes con ceguera adquirida o baja visión, la imagen mental funcionó como una herramienta para su proceso creativo. La evocación de experiencias pasadas, combinada con estímulos táctiles y olfativos, les permitió

construir referencias internas, resignificar recuerdos visuales y proyectarlos en sus obras, demostrando que la memoria sensorial puede enriquecer la expresión artística desde la pintura.

Por último, el papel de la autonomía y la importancia de los saberes, emociones y gustos de cada uno de los sujetos participantes de la investigación permitió que las estrategias didácticas respondieran a sus intereses individuales, se fortaleció su motivación, se potenciaron sus habilidades y se fomentó una apropiación del proceso creativo. La personalización de la exploración permitió construir vínculos entre arte en relación con la pintura y la experiencia estética.

En el momento de implementación, los docentes mediadores investigadores acompañaron a las tres personas con Discapacidad Visual en sus procesos de creación, orientando aspectos logísticos y pedagógicos, pero también permitiendo y propiciando decisiones creativas autónomas, logrando de esta manera un ejercicio de reciprocidad y aprendizaje conjunto, en el que los sujetos participantes de la investigación no solo exploraron materiales y técnicas artísticas en relación con el lenguaje artístico de la Pintura Expandida, sino que también guiaron a los docentes mediadores investigadores a comprender otras formas de aproximarse al arte, a los sentidos y a la creación.

En conjunto, estos hallazgos reafirman el potencial de la Pintura Expandida, implementando estrategias didácticas como una herramienta posible para promover el acceso al arte, facilitar experiencias estéticas significativas y transformar la relación con la Discapacidad Visual con el acto de crear. Desde una perspectiva multisensorial, pedagógica y subjetiva, la Pintura Expandida se presenta como un lenguaje artístico accesible que invita a repensar el arte, no desde lo que falta, sino desde lo que es posible construir a partir de él.

#### **7.4. Conclusiones; ¿Qué queremos que otros miren?**

Esta investigación propuso comprender cómo tres personas con Discapacidad Visual exploraron el lenguaje artístico de la Pintura Expandida a través del diseño e implementación de estrategias didácticas inclusivas. A lo largo de este proceso, se hizo evidente que el arte, en particular la pintura, puede explorarse más allá de lo tradicional, además no debe ser comprendido exclusivamente desde lo que se puede ver, sino como una experiencia estética multisensorial que permite el acceso a este lenguaje desde las diversas formas de ser, aprender, explorar e interpretar.

La presente investigación se desarrolló en tres laboratorios de creación que revelaron el potencial transformador de la Pintura Expandida, al ofrecer espacios donde lo táctil, lo sonoro, lo olfativo, lo gustativo, lo visual desde sus posibilidades y la memoria visual, permitieron integrarse en un acto de creación accesible para los tres sujetos participantes de la investigación con Discapacidad Visual. Esta práctica permitió a los participantes resignificar su relación con el arte y consigo mismos, en un proceso que Larrosa (2006) denomina una experiencia marcada por la singularidad, la apertura al acontecimiento y la transformación del sujeto.

Lo anterior se logró a través de la intervención de materiales no convencionales y la exploración mediada de técnicas artísticas (como lo fueron el relieve artístico, el grabado, el frottage y la acuarela), de esta manera los tres sujetos participantes de la investigación expresaron emociones, reconstruyeron recuerdos y dieron forma a sus propias creaciones, reafirmando el valor de la experiencia estética como espacio posibilitador para estos tres participantes con Discapacidad Visual.

Las voces recogidas de los sujetos participantes de la investigación en entrevistas y retroalimentaciones confirman que la Pintura Expandida es un posibilitador para el acercamiento al arte desde el goce y disfrute de este lenguaje artístico, el cual puede ser explorado por las tres personas con Discapacidad Visual con el acompañamiento de cualquier profesional idóneo (que se forme en procesos artísticos y en discapacidad) durante el proceso que cada participante. La importancia de reconocer la experiencia como "eso que me pasa", en palabras de Larrosa (2006), fue corroborado por expresiones como "fue interesante, accesible, lo pude desarrollar de manera autónoma" o "una experiencia positiva y enriquecedora", manifestada por los participantes de estos laboratorios de creación, esto evidencia no solo la apropiación del lenguaje artístico de la Pintura Expandida, sino también el empoderamiento y la autonomía que emergen de un entorno inclusivo.

El acompañamiento de los docentes mediadores investigadores desempeñó un papel central en este proceso Como plantean Sensevy (2007) y Rickenmann del Castillo et al. (2012), donde la acción didáctica situada, cooperativa y transaccional posibilita la construcción de saberes en relación con el espacio, los otros y uno mismo. En este sentido, la presencia activa de los docentes mediadores investigadores no solo facilitó la exploración de los materiales, sino que acompañó los procesos de exploración y creación, en el que la interacción entre docente, participante y medio didáctico generó una relación dialógica que favoreció experiencias de aprendizaje transformadoras.

Los hallazgos también ponen en evidencia que el acceso a la pintura para personas con Discapacidad Visual requiere condiciones específicas: materiales adaptados, espacios accesibles y un acompañamiento sensible e informado. En este contexto, la necesidad de formar docentes en Tiflogía, Artes Visuales y pedagogía inclusiva se torna imperativa, así como el

fortalecimiento de redes colaborativas entre educadores, artistas y personas con Discapacidad Visual.

Asimismo, la experiencia en los tres laboratorios de creación resaltó la importancia de pensar lo artístico más allá de la mirada, integrando la percepción táctil como un canal legítimo y potente de acceso al arte. La "visualización" como creación de imágenes mentales a partir del tacto y la descripción verbal (Gutiérrez, 1996; Figueiras y Arcavi, 2013), se presentó como un recurso clave para la construcción de significados y la representación simbólica, lo cual expandió las fronteras de lo pictórico.

Esta investigación se presenta, además, como una guía metodológica para futuras experiencias en educación artística inclusiva. El marco teórico abordado en esta investigación articula los aportes de Larrosa (2006), Jauss (2002), Sensevy (2007), Rickenmann del Castillo et al. (2014), Krauss (1979) y Fares (2019) que permitió comprender las dimensiones estéticas, pedagógicas y transformadoras del arte enfocado en la pintura desde una perspectiva inclusiva. Por su parte, el diseño metodológico, basado en un estudio cualitativo de casos múltiples y apoyado en entrevistas semiestructuradas, observación participante y laboratorios de creación, demostró ser eficaz para capturar las particularidades de la experiencia artística de personas con Discapacidad Visual.

Desde este lugar, esta investigación constituye un aporte concreto a la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional, al ofrecer una experiencia investigativa situada, sensible y comprometida con las transformaciones sociales desde las artes. Al enmarcarse dentro del diálogo de Docencia Social de las Artes, este proceso investigativo contribuye a fortalecer una línea de pensamiento que reconoce el arte como medio de emancipación, de exploración y de procesos de creación artística. Además, impulsa la necesidad

de ampliar las líneas de investigación y extensión de la Maestría hacia temas como: la accesibilidad estética, la educación artística inclusiva, los dispositivos multisensoriales en la creación y el diseño universal para el aprendizaje artístico.

De igual forma, esta investigación evidencia la importancia de que en programas como esta Maestría participen docentes formados en Educación Especial, ya que su presencia enriquece las discusiones y prácticas pedagógicas con una mirada crítica, interdisciplinar y situada en las realidades de los sujetos que históricamente han sido excluidos de los espacios artísticos. Su conocimiento en ajustes razonables, adaptaciones curriculares, desarrollo sensorial y acompañamiento personalizado es indispensable para construir propuestas educativas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Ahora bien, dentro de las posibilidades enormes que se encuentran al trabajar en conjunto una Educadora Especial y un Artista Visual, se encontró que los saberes de ambos se empiezan a complementar, donde la Educadora Especial desde su experticia en la atención educativa de población con Discapacidad Visual y el uso de estrategias adaptadas a los mismos, junto a los saberes del Artista Visual en técnicas artísticas, permitió que los tres sujetos participantes de la investigación pudieran tener una experiencia estética enriquecedora en los laboratorios de creación.

Finalmente, los hallazgos aquí presentados constituyen una invitación a continuar explorando el campo de la Pintura Expandida como lenguaje artístico incluyente, y a consolidar proyectos de investigación, creación y docencia que permitan resignificar el arte desde otras corporalidades, otras sensibilidades y otras formas de estar en el mundo. Este trabajo abre caminos posibles hacia un arte que no solo se expande en sus formas y materiales, sino que también expande sus fronteras éticas, políticas y pedagógicas hacia una estética

verdaderamente incluyente y transformadora. Estas estrategias descritas las podrá utilizar cualquier docente que desee trabajar en sus aulas con personas con Discapacidad Visual en escenarios artísticos, como lo son la Pintura Expandida.

## Referencias

- Alonso, A. D. (2017). La educación artística en las personas con diversidad funcional. Habilidades bio-psico-sociales y calidad de vida.
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1–13.
- Ballesteros, S. (1993). Percepción háptica y formas de memoria de patrones realizados y objetos tridimensionales. Artículo presentado en la conferencia sobre la representación del objeto en los sistemas visual y háptico, Madrid, del 17 al 19 de mayo.
- Beltrán Becerra, J. F., Escobar Cuéllar, J., Henao Báez, M. F., & Peña Gama, N. (Comps.). (2023). Entre hallazgos y derivas: Perspectivas pedagógicas del Programa Crea. Instituto Distrital de las Artes - Idartes. <https://www.crea.gov.co/publicaciones-crea>
- Beltrán Riaño, D., & Carreño Zarto, N. (2018). El Color In-visible: Guía básica para la enseñanza y aprendizaje del color para población en condición de Discapacidad Visual D.V. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio, <https://repository.udistrital.edu.co/items/843c2ee7-1d7b-4dcd-8c0e-f72c48b51449>
- Bellón Fernández, M. J., Blocona Santos, C., & Matey García, M. Á. (2021). La autonomía de las personas con Discapacidad Visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 100–108.
- Castro Navarrete, A. (2015). Interpretación accesible del Arte dirigida a personas con Discapacidad Visual: un proceso de diseño participativo y multisensorial con el público [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla].
- Congreso de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009, Diario Oficial No. 47.296, (31 de julio de 2009). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>

- Congreso de Colombia. (1993). Ley 100 de 1993. Diario Oficial No. 41.148, (23 de diciembre de 1993).  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5248>
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013. Diario Oficial No. 48.717, (27 de febrero de 2013).  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Congreso de Colombia. (2021). Ley 2090 de 2021. Diario Oficial No. 51.723, (31 de julio de 2021). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=128278>
- Congreso de Colombia. (2022). Ley 2265 de 2022.,  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=190966>
- Congreso de Colombia. (2022). Ley 2266 de 2022. Diario Oficial No. 52.107, (26 de julio de 2022). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=191027>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2010). Discapacidad visual: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica (M. E. Ramírez Moguel, Texto; J. Lobera Gracida, Comp.). México: Secretaría de Educación Pública.  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106810/discapacidad-visual.pdf>
- Cuadros, R., Castañeda, L. A., Carrillo, M. A., Arenas, E., Sepúlveda, C. E., Alfonso, M., & Perez, A. R. (2020). Proyecto Educativo del Programa – PEP Maestría en Arte, Educación y Cultura.
- Cuervo Vargas, D. N. (2017). Orientación para el desarrollo de procesos sensitivos y perceptivos, a través de las artes plásticas, en una estudiante con discapacidad visual (DV) [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD.  
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5776>

- Cruz Amador, L. M. (2019). Una estrategia didáctica para abordar el concepto de imagen táctil en personas con discapacidad visual [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional, <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10735/TE-23479.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Efland, A. D. (2004). Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum. Octaedro.
- Fares, G. (2019). La pintura en el campo expandido. Cuadernos de Historia del Arte, (32), 201-237.
- Fernández Enríquez, J. C. (2018). La Pintura Expandida en Guayaquil [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca].
- Fernández Fariña, A. (2010). La pintura en el campo expandido: Revisión de la teoría de Rosalind E. Krauss. Revista Investigación: Cultura, Ciencia y Tecnología, 2(3), 55-59. Eneas Editorial.
- Figueiras, L., & Arcavi, A. (2014). A touch of mathematics: Coming to our senses by observing the visually impaired. ZDM - International Journal on Mathematics Education, 46, 123–133. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0555-x>
- FOAL - Fundación ONCE para América Latina. (s.f.). Manual de rehabilitación América Latina. <https://www.foal.es/es/biblioteca/manual-de-rehabilitacion-america-latina>
- Fuentes, C. (2021). Consideraciones generales para la elaboración de materiales y recursos pedagógicos para estudiantes con Discapacidad Visual. En C. Fuentes et al. (Eds.), Lineamientos técnicos para la configuración de recursos para estudiantes con Discapacidad Visual (pp. 8–29). ICEVI Latinoamérica.

- Hernández, R., Fernando, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5a ed.). McGraw-Hill / Interamericana.
- Historia Arte. (s.f.). Land Art. <https://historia-arte.com/movimientos/land-art>
- Instituto Nacional para Ciegos (INCI). (2024). Una mirada a los imaginarios y a las representaciones sociales acerca de la discapacidad visual. <https://www.inci.gov.co/sites/default/files/Cartilla%20Imaginaris%20ACCESIBLE%202024.pdf>
- Instituto Nacional para Ciegos (INCI). (2023). Grandes avances para la inclusión de la población con discapacidad visual. Colombia Aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/inci-grandes-avances-para-la-inclusion-de-la-poblacion-con-discapacidad>
- Instituto Nacional para Ciegos (INCI) (s.f.). *Plancha doble para dibujo positiva y negativa*. <https://www.inci.gov.co/tienda/plancha-doble-para-dibujo-positiva-y-negativa-95700>
- Jauss, H. R. (2002). Pequeña apología de la experiencia estética. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Katz, D. (1930). El mundo de las sensaciones táctiles. Revista de Occidente.
- Krauss, R. (1985). La escultura en el campo expandido. En *La posmodernidad* (pp. 59–74). Editorial Kairós.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma.
- Ludwig-Maximilians-Universität München. (2019, February 21). Signals on the scales: How the brain processes images. ScienceDaily.
- MACBA - Museu d'Art Contemporani de Barcelona. (s.f.). *Spiral Jetty*. <https://www.macba.cat/es/obra/r3664-spiral-jetty/>

- Martínez de la Peña, G. A. (2009). La percepción y su importancia en la generación de un diseño háptico para personas con discapacidad visual [Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco].
- Martínez Romero, A., Ortega Sánchez, J. L., & Alba Romero, J. de J. (2021b). Lenguaje: instrumento del desarrollo humano. *Revista digital uni*, 22(5). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.3>
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage.
- Medina Alva, M. del P., Caro-Kahn, I., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J., & Vega Sánchez, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565–573.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2000). Resolución 412 de 2000. Diario Oficial No. 43.002, (28 de febrero de 2000). <https://convergenciagnoa.org/wp-content/uploads/2017/07/Resolucion-412.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Resolución 1841 de 2013. Diario Oficial No. 48.797, (28 de mayo de 2013). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-1841-de-2013.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Diario Oficial No. 50.335, (29 de agosto de 2017). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

- Ministerio de Salud y Protección Social. (s.f.). MinSalud avanza en definición de políticas públicas en salud visual y ocular. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/MinSalud-avanza-en-definici%C3%B3n-de-pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-en-salud-visual-y-ocular.aspx>
- Naranjo, C. (2007). Cambiar la educación para cambiar al mundo. Cuarto Propio.
- No Show Museum. (s.f.). Michael Heizer. <https://www.noshowmuseum.com/es/pb-b/michael-heizer>
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos [OHCHR] (2022). CRPD/C/GC/8: Observación general núm. 8 (2022) sobre el derecho de las personas con Discapacidad al trabajo y al empleo. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/crpdcg8-general-comment-no-8-2022-right-persons>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Ceguera y Discapacidad Visual. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Ortega Solano, J. C. (2023). *La pintura expandida como paradigma y experiencia en la enseñanza superior de las artes*. Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural, (24), 61–67. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7549>
- Oropeza Pérez, G. J. (2021). La vigencia del sistema Braille en el siglo XXI. En ICEVI Latinoamérica (Ed.), Vigencia del sistema Braille en el siglo XXI (pp. 18–21). ICEVI Latinoamérica.
- Ospina, P., Acosta, P., Jaimes, A., & Ramos, D. (2022). Protocolo para presentación de la tesis de grado.
- Oviedo Cáceres MP, Arias Valencia SA, Hernández Quirama A. Configuración histórica de la discapacidad visual y sus implicaciones para la salud pública. Rev

Univ Ind Santander Salud. 2019; 50(3): 252-261. doi:  
<http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v51n3-2019008>

- Parra Dussan, C. (09 de Junio de 2020). *Los Ciegos en el Censo 2018*.  
<https://www.inci.gov.co/blog/los-ciegos-en-el-censo-2018>
- Peñaloza Villalobos, L. B. (2019). *Arte accesible como espacio de mediación perceptiva para personas con discapacidad visual* (Tesis de maestría). Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Pineda Quitián, É. V. (2020). *ArtMe Mediación docente: estrategias pedagógicas que favorecen y desarrollan los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en personas con discapacidad Intelectual por medio de los Lenguajes Artísticos* (Tesis de pregrado inédita). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Proyecto IDIS. (s.f.). Site Specific. Consultado en agosto de 2024, en <https://proyectoidis.org/site-specific/>
- Redondo Poveda, L. (2003). *La educación plástica de los alumnos con Discapacidad Visual*. ONCE.
- Rickenmann Del Castillo, R., Angulo Delgado, F., & Soto Lombana, C. A. (2012). *El museo como medio didáctico*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Rosenblum, L. P., & Herzberg, T. S. (2015). Braille and tactile graphics: Youths with visual impairments share their experiences. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(3), 173–184.
- Sánchez Flix, Y. (2015). *Educación artística para personas con Discapacidad Visual en la escuela inclusiva* [Tesis, Universidad de Valladolid – IOBA].
- Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado*. Narcea Ediciones.

- Sanjuán Núñez, L. (2019). La observación participante. Universitat Oberta de Catalunya.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica (J. Duque, Trad.; R. Rickenmann, Revisión). En G. Sensevy & A. Mercier, Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Presses Universitaires de Rennes.
- Soto Ojeda, D. R. (2017). Visualidades otras en medio: aportes desde la discapacidad visual y la audiodescripción [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia.
- Toledo Gualpa, M. (2024). La pintura háptica para la inclusión de personas con Discapacidad Visual a través de las obras de Oswaldo Guayasamín [Tesis, Universidad de Cuenca].
- Tovar, M. T. (2017). De la ceguera a la imagen. Ediciones Secretaría de Cultura. [https://issuu.com/c\\_imagen/docs/01\\_de\\_la\\_ceguera\\_a\\_la\\_imagen-100\\_dp](https://issuu.com/c_imagen/docs/01_de_la_ceguera_a_la_imagen-100_dp)
- Vargas, X. B. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología. Editorial Trillas.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- WikiArt. (s.f.). Oswaldo Guayasamín. <https://www.wikiart.org/es/oswaldo-guayasamin>
- WikiArt. (s.f.). Ternura (1989), Oswaldo Guayasamín. <https://www.wikiart.org/es/oswaldo-guayasamin/ternura-1989>
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage.
- Zarur Cortés, J. E. (2020). Arte pictórico experimental para personas con Discapacidad Visual. Taller Servicio 24 Horas, 31, 19–32.

- Zarur Cortés, J. E. (2022). Las miradas de la Discapacidad Visual. Diseño de materiales hápticos para el acceso al arte pictórico a través de la “mirada” de las personas ciegas. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 172, 137–153.
- Zaslasky, M. F. (2018). Las personas con Discapacidad Visual y el acceso al arte. Estudio de casos de prácticas inclusivas: claves y estrategias para la incorporación de recursos accesibles en producciones artísticas. *Revista Científica sobre Accesibilidad Universa*, IV, 91–107.

## **Anexos**

### **Anexo B Transcripciones Entrevistas**

**Entrevista #1** Camilo Andrés Garnica Cova

**Fecha y hora de la entrevista:** 16 de octubre de 2024, 9:17 am

**Entrevistadora (I):** Érika Vanessa Pineda Quitian

**Entrevistado (E):** Camilo Andrés Garnica Cova

**I:** Hoy es miércoles 16 de octubre a las 9.17 am, vamos a realizar la primera entrevista para la tesis de la Pintura Expandida desde lo no visible para la Universidad Pedagógica Nacional relacionada a la maestría en Arte, Educación y Cultura. Entonces, el día de hoy estamos con, tu nombre completo.

**E:** Camilo Andrés Garnica Cova

**I:** Fecha y lugar de nacimiento

**E:** Bogotá, 27 de febrero del 2000

**I:** ¿Ocupación actual?

**E:** Productor radial de INCI Radio en el Instituto Nacional para Ciego INCI

**I:** Nivel educativo

**E:** Profesional

**I:** ¿En qué?

**E:** Comunicación social

**I:** Ok, fecha y hora de la entrevista, bueno ya lo dijimos.

**I:** Entonces ahora sí te voy a empezar a hacer las preguntas, puedes responderlas libremente. Bueno, cuéntame, ¿cuál ha sido tu experiencia personal a lo largo de tu vida en cuanto a la pintura?

**E:** Bueno, digamos que se divide en dos, hay un antes y un después, pues por el hecho de que la Discapacidad Visual fue adquirida. Entonces, a ver, de lo que recuerdo antes cuando veía, fue una experiencia, yo digo que común y corriente a la que tienen los niños en las escuelas, ¿no? Primero pues que, en el jardín, que empiezas a aprender con las pinturas, a aprender los colores, que los mezclas, que vas haciendo figuras, que inicialmente como que manchas, así como cosas abstractas, ya después empiezas a hacer dibujos con forma y poco a poco pues digamos que, en las actividades diarias del colegio, pues vas, sobre todo en clase de artes, pues vas haciendo y experimentando con la pintura. Pero pues muy normal, ¿no? Muy de colegio, quizás en la casa también, pues tenía mis pinturas y de vez en cuando jugaba, hacía, bueno, figuras, bueno. Pero hasta ahí muy normal, ya digamos que después de adquirir la discapacidad.

I: ¿A qué edad pasó eso?

E: 12, 13, o sea, empezó a los 12, pero a los 14 ya había perdido totalmente la visión.

Fue un espacio de tiempo, más o menos un año pasadito.

I: Y fue muy gradual, ¿cierto? ¿Primero iniciaste con baja visión o fue como muy abrupto?

E: El comienzo fue muy abrupto porque yo nunca utilicé gafas, siempre visión 20/20. Desde que empecé a tener los primeros síntomas pasó como un mes, dos meses, y ya estaba hospitalizado, ya tenía un diagnóstico de glaucoma, ya tenía el ojo derecho pérdida de visión como el 80%, ojo izquierdo ya tenía como un 40-50% de pérdida de visión, Entonces digamos que realmente fue muy rápido. Entonces digamos que sí que como un baja visión, pero era bastante funcional. Lograba movilizarme solo, hacer digamos toda la parte académica. Sí me costaba un poco a veces que, por ejemplo, cuando eran cuadernos cuadriculados, quizás me torcía, ¿no? Me subía, me bajaba, no alcanzaba a percibir bien la línea. Pero sí fue durante ese año, sí fue ya más lento el proceso hasta que totalmente perdí la visión. Y desde ahí digamos que sí cambió un montón el tema de la pintura

I: ¿En qué grado estabas?

E: en séptimo yo estaba eran vacaciones de mitad de año de séptimo cuando empezó todo. Ahí no volví más al colegio porque duré meses y medio hospitalizado. Salí como en octubre y pues ya, pues dejémosle las notas que tenía y pues como digamos que me iba bien, entonces no pasa nada. Ahí me cambié de colegio, ya entré a un octavo, y lo que te menciono, o sea, me defendía,

alcanzaba a ver el tablero, tocaba como hacer ciertos ajustes con los cuadernos, reteñir los renglones, pero ya por agosto, como para mitad de año, ya totalmente perdí la visión en octavo.

**I:** Ok ¿Y cómo fue?

**E:** Y de ahí en adelante sí, digamos que, bueno, el acercamiento con la pintura no fue tanto realmente, digamos que, sí, siempre como que se buscaba una alternativa, ¿no? Pues sí, digamos que me describía, vamos a pintar esto, tenemos estos colores, vamos a hacer tal figura, como que haga el ejercicio, pero realmente no era como que algo que me conectara, que dijera, guau, qué chévere, no, pues como que no lo hacía, era más como por cumplir y pues intentaba hacer algo como que visualmente se entendiera, ¿no? Porque pues en mi mente yo, bueno, voy a dibujar una naturaleza, un paisaje, entonces, bueno, preguntaba, ¿dónde está el verde? Bueno, me pasaban el verde y yo hacía, trataba de hacer lo más visualmente posible, como las montañas, qué arribita, qué el cielo, qué el sol, sí, digamos que se entendía, como que sí, las cosas que veía me decían, sí, se entiende, pero pues hasta ahí, hasta ahí quedaba el ejercicio, no era que me gustara, que me apasionara, ya era más como por cumplir.

**I:** O sea, era más a partir de tus recuerdos.

**E:** Tal cual, a partir de mis recuerdos, bueno, ¿cómo era un árbol? Listo, el tronco de color café, íbamos a hacerlo alargado, entonces como que visualmente iba, primero medía el espacio del lugar donde estaba pintando, entonces listo, comencé en tal parte, ya hice el tronco, entonces como que tratando de calcular y todo como tú dices, en base a mis recuerdos.

**I:** Bueno, cuéntame de una experiencia que fue significativa para ti en torno a la pintura. ¿Algo significativo?

**E:** ¿Algo significativo?

**I:** Como que algún proceso, algún ajuste o no sé, ¿no?

**E:** Tengo una, hace unos dos años, no fue hace mucho y fue fuera del colegio, no fue un tema académico, fue más que, digamos que se estaba como adaptando los recorridos turísticos acá en Bogotá por parte de IETE y los operadores de turismo, entonces uno de ellos hizo un recorrido en el humedal Juan Amarillo, si no me equivoco que es el del 80, y bueno, pues además de hacer toda la exploración con los sentidos del lugar, tenían animales en relieve, pues escuchar el entorno, los pájaros, la naturaleza, como que nos explicara la biodiversidad que había ahí, si al final se hizo un ejercicio con pinturas y las pinturas tenían olores, entonces como bueno, cada quien dibuje a su gusto, haga lo que quiera, exprésese, se le van a pasar, se van a ir como rotando las pinturas y cada pintura así tiene un olor, entonces no, que el verde, que limón, que hay una de menta, que otra creo que con anís y así como, con olores para que las personas pues se identifiquen en el color y bueno, ya se expresará, entonces recuerdo eso.

**I:** ¿Y cómo fue? ¿Cómo lo recuerdas? Fue significativo,

**E:** fue como... A ver, digamos que sí es interesante por el hecho también como de identificar el color de otra forma, ¿no? Que es muy visual y que, pues una persona con Discapacidad Visual pues es algo complejo y más cuando se nace con ella, decirle este es el rojo, este es el verde y

explicarlo, pero entonces sí es interesante esa iniciativa de venga, asócialo con un olor y pues cuando usted quiera pintar algo verde busque ese olor, ¿no? Empiece como a explorar los tarros de pintura, venga, esta que huele, esta otra que huele, ¡ah! este es el verde y encontrarlo de esa manera con otro sentido, entonces sí es significativo desde ese aspecto y vuelvo a lo mismo que te decía, como que bueno, tratemos de dibujar un paisaje y recordándolos, atrayendo a colación los recuerdos de cuando veía.

**I:** Ok, o sea, no lo hiciste desde los sentidos como tal, sino desde el recuerdo más bien. Aun así, teniendo este olor en cada pintura.

**E:** Sí, porque digamos que, en el frasco, en el tarro no lo logré identificar, pero ya cuando lo va dibujando como que se van mezclando los olores y a veces uno... o ya de pronto ya está seco y no...este cual era? Entonces..

**I:** Y ya seca la pintura, ¿no olía?

**E:** No, lo que recuerdo no. O el olor era muy leve, pero digamos si tú mezclaste, pusiste el verde y encima le aplicaste el blanco, pues se va a hacer como una mezcla de olores y que a uno confuso, como que aquí ¿qué color hay?

**I:** Ok, o sea, no es tan...

**E:** Digamos que en lo personal como que no es tan fácil de entender, pero oiga, ¿aquí qué hay? Pues sí, obviamente se pueden sentir los olores, pero de saber qué hay ahí, como que no sé.

**I:** Ok, bueno, y aparte de esa estrategia, otro docente o otra persona que a partir de los otros sentidos hubiese desarrollado otra estrategia, ¿recuerdas algo?

**E:** No, no, realmente no recuerdo más. Y además digamos que no fueron tantas las experiencias que tuve con el desarrollo de la pintura, entonces realmente desde aquí la discapacidad son muy pocas.

**I:** ¿Y en la universidad tampoco?

**E:** No, no porque digamos que todas las clases eran más como temas digitales, comunicación, diseño, grabación, edición, entonces no, con pintura no.

**I:** Ok, bueno. Desde tu experiencia, o sea, bueno, de lo que tú te puedes imaginar y de lo que tuvo a partir ya de tu experiencia en cuanto a la relación con las texturas, con como las otras formas de sentir, ¿qué característica, bueno, qué materiales táctiles, perdón, te ayudaron a reconocer elementos asociados con la pintura?

**E:** A ver, ¿qué elementos? Pues siempre se trata como de asociar, si digamos que estaban espacios en entornos donde como un, a ver, un color se asocia a una textura, ¿no? Entonces que blanco, entonces con algo así tipo vidrio, que es muy liso, que su relieve o su... al tocarlo como que la mano se desliza con tranquilidad, entonces listo. De pronto que algo corrugoso, entonces no, que ese es verde, no, que algo más tipo lija, bueno, de pronto que se pueda asociar, así como con texturas. Y ya, yo creo que es más a esa asociación que he tenido desde...

**I:** Desde los colores. Y también relacionarlos con los que tú los viste también.

**E:** Sí, tal cual.

**I:** Vale, de acuerdo con tu experiencia, ¿qué características, estrategias, elementos, objetos, espacios crees que se deberían tener en cuenta al momento de enseñar pintura a personas con Discapacidad Visual?

**E:** Bueno, pues digamos que sí he buscado un poco como que venga, ¿qué herramientas, qué estrategias hay? Y sí siento que se viene a implementar... Por ejemplo, esa del olor, chévere. Es importante, genera cierta autonomía como para que la persona pueda elegir su color, lo pueda identificar de una manera mucho más fácil. Pero también tengo entendido, no lo he utilizado, no he tenido esa experiencia, pero sé que hay pinturas táctiles.

**I:** Las vamos a usar.

**E:** Ok. Entonces sí, cada color está asociado con una textura, una más como viscosa, otra más con granitos, otra más espesa, ¿no? Entonces sí sé que hay, Y digamos que sí siento que puede funcionar más, sobre todo para identificar la figura después, porque el olor es más cuando uno la está haciendo como listo, quiero el verde para hacer tal cosa, no, quiero el azul, entonces como que ayuda más para identificar. Pero esta de la textura, sí siento que en el momento que ya está realizada el dibujo, la obra, la persona siento que la puede identificar más, ¿no? Ya cuando se seca ya como que la textura va a permanecer. Entonces también veía que hay, por ejemplo, los mezcladores y los tarros de pinturas con número en braille o con el nombre del color

en braille, como para que la persona también identifique, no solo por el olfato, sino también por el tacto, o que hay pinturas en relieve que, bueno, así me genera un poco más duda como para hacer más figuras en 3D, Sé que las ahí , pero lo que te digo, no, no las he utilizado, no, no tenía esa experiencia.

**I:** Ok, ok. Bueno, es en cuanto a elementos, como estrategias.

**E:** Estrategias. Es que yo creo que también la estrategia va muy relacionada con utilizar esos elementos, ¿no? Porque puedes tener una estrategia muy buena, pero si sigues utilizando las mismas pinturas convencionales creo que podría quedarse ahí en un intento, estrategias.

**I:** Espacios, ¿Qué espacios consideras que serían óptimos?

**E:** Espacios. ¿Exclusivos, inclusivos? No, yo creo que digamos que una estrategia es, por ejemplo, eso es algo que se hace mucho en primaria en el jardín, ¿no? Que se empiece a implementar en general a todos. Siento que el hecho de segregar es que esto es solo para Discapacidad Visual, no, que también los que no tienen Discapacidad Visual desde pequeños también aprendan que hay otras formas de sentir la pintura con texturas o con olores, Entonces, primero siento que sería bueno que en general, en el halcón o sin discapacidad, simplemente en esas estrategias, espacios, no en el colegio, en lugares, así como bibliotecas, públicas, en donde se hacen actividades con grupos en general, grandes, que mas ¿no?

**I:** Objetos. ¿Objetos?

**E:** ¿Qué objetos? No, si no, no sabría.

**I:** No, vale, Bueno, ¿de qué forma fueron evaluados tus procesos creativos en torno a la pintura en el colegio? ¿De qué forma te evaluaban? , allá después de séptimo o octavo, cuando ya...

**E:** Es que las materias casi no eran de pintura.

**I:** ¿Ni para tus compañeros?

**E:** No, que yo recuerde, no. Habían unas que eran como de danza, recuerdo clases de música, pero de pintura, no. Lo que te mencioné fue más... Antes de perder la visión en primero, segundo, jardín, bueno, cosas así, pero es que ya después del séptimo o octavo, ya el enfoque de arte era danza o música.

**I:** Ok, ok. Bueno, a lo largo de tu experiencia, ¿alguno de tus compañeros o pares te ha propuesto alguna idea o ayuda diferente a las propuestas por el docente para un mejor acercamiento a la pintura? Como que algún compañerito te dijera, ay, venga a mí hagamos, en vez de estos colores, vení, le ponemos una marquilla al color para que tú sepas cuál es ese color o algo así.

**E:** Mmm No, no recuerdo mucho. Pero digamos que siempre que se hace ese ejercicio, pues obviamente compañeros o conocidos o familias, sí, como que venga aquí., Como buscamos la manera, pero realmente lo que te menciono es que las experiencias han sido muy pocas, no han sido muchas. Pero sí, claro, siempre está la forma de, venga, pongámosle así, sea una cinta o

algo por ahí que usted identifique cuál es cuál, qué color es cada tarro, pero hasta ahí, creo que las estrategias han llegado hasta ahí como para identificar y ya.

**I:** Pero te ha servido.

**E:** Sí, claro, sí, sí, sí, funciona.

**I:** ¿Y te han puesto como cintas o marquillas en braille?

**E:** No, cintas, marquillas en braille, no.

**I:** ¿Y cómo eran esas cintas?

**E:** No, cintas normales, entonces vamos a colocar, hay tres tarros, entonces uno, el que se le pone la cinta en la parte inferior, pues es el verde, en ejemplo, la que se le pone en la parte superior es el azul y la que no tiene cinta es el negro, Entonces ya uno va asociando, ah, listo, esta no tiene, entonces negro. La que tiene cinta en la parte inferior es verde, así, como por su ubicación.

**I:** Ok, ok, pero de resto nada.

**E:** No, de resto nada.

**I:** Bueno, por último, ¿de qué forma la pintura ha influido o no en tu percepción del mundo o desarrollo personal?

**E:** A ver, vuelvo a lo que recuerdo, ¿no? Porque después de perder la visión, como que el acercamiento no ha sido mucho. Antes, por el contrario, como que uno, pues no es como que me llame la atención, no es como que, guau, qué plan, entonces pues uno se aleja, Pero sí todavía me gusta que, por ejemplo, se describan las obras visualmente, como, pues, recuerdo los colores, entonces, no, tiene tal color, tiene tal forma, está tratando de expresar, bueno, cierto sentimiento, cierta expresión, entonces es más algo que recuerdo visualmente que lo que puedo llegar a experimentar, a sentir con los otros sentidos.

**I:** Ok, ok. Bueno, ¿y algo así adicional que quieras contarme frente a la pintura, frente a tus experiencias en educación artística?

**E:** Pues que sí se tienen que implementar más estrategias, ¿no? Porque digamos que desde que adquirí la discapacidad sí no he logrado como conectar con la pintura, como con ese arte, no he logrado encontrarle cómo es el gusto, cómo es la pasión, entonces siento que hace falta complementar más estrategias de parte de los educadores como para que, en caso de que, pues, alguien que adquiere la discapacidad o que nació con ella, pues, le guste, le apasione, se exprese sus sentimientos con el arte, entonces sí siento que hay mucho por trabajar en esa área.

**I:** Ok, ¿pero ves potencial el hecho de realizar estrategias, de implementar estrategias con la población con Discapacidad Visual para el disfrute de la pintura?

**E:** Sí, total, porque por lo mismo que no hay esas estrategias, se aísla, o la persona, o la persona que tiene la discapacidad o el que está implementando la actividad, entonces como no, pues, mejor haga otra cosa, mejor escriba, mejor redacte un cuento, haga poemas o música, como que por las otras ramas del arte, ¿no?

**I:** Ajá, de los otros lenguajes artísticos. Ajá,

**E:** exacto, entonces como que...

**I:** ¿Y te pasó?

**E:** Sí, sí, sí, sí, sí, sí, pues recuerdo algunas cosas básicas de experiencias así como, sí, mejor, o escriba, ¿no?, como escriba un poema o haga algo con el que se pueda desenvolver mejor.

**I:** Ok, ¿y cómo te sentiste en ese momento? Como el no poder disfrutar de la pintura.

**E:** Sí, claro, obviamente todos están haciendo una actividad, como que tú estás haciendo otra, entonces queda esa situación de conflicto, oiga, ¿por qué yo sí y yo otra cosa? Pero, pues, en ese momento, no pues, siendo sinceros, no me voy a disfrutar tanto de la pintura, entonces, pues, sí, mejor hagamos otra cosa, pero sí queda esa sensación de tú, todo el resto del mundo está haciendo algo y tú no.

**I:** Ajá, ok.

**E:** Bueno, Cami, muchas gracias por tus respuestas, por tu tiempo, ya podemos dar por finalizada la entrevista.

**I:** Vale, con gusto.

**Entrevista #2** Pedro Andrade Losada

**Fecha y hora de la entrevista:** 16 de octubre de 2024, 4:12 pm

**Entrevistadora (I):** Érika Vanessa Pineda Quitian

**Entrevistado (E):** Pedro Andrade Losada

**I:** Buenas tardes, bueno, esta es la segunda entrevista que vamos a realizar para la tesis postulada, se llama La Pintura Expandida desde lo no visible, para la Universidad Pedagógica Nacional, correspondiente a la maestría en Arte, Educación y Cultura. Son las 4:12 de la tarde y estamos con nuestro segundo participante, entonces, cuéntenos cuál es tu nombre completo.

**E:** Buenas tardes, soy Pedro Andrade Losada.

**I:** Pedro, fecha y lugar de nacimiento.

**E:** 8 de agosto de 1965

**I:** Ocupación actual.

**E:** Soy empleado público.

**I:** ¿Nivel educativo?

**E:** Universitario.

**I:** ¿Qué estudiaste?

**E:** Una licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en idiomas.

**I:** Bueno, fecha y hora son las 4:13 de la tarde, miércoles 16 de octubre, entonces, voy a iniciar con las preguntas, Pedro, Entonces, la idea es que tú me cuentes, no importa que las preguntas sean cortas o muy largas, ¿vale? Todo es relacionado a tu experiencia frente a la pintura. Entonces, bueno, Pedro, cuéntame cuál ha sido tu experiencia personal con la pintura a lo largo de tu vida.

**E:** Ninguna, en el sentido de que nunca he tenido un contacto directo ,con que yo sea quien pinte algo, digamos que la experiencia podría ser más desde lo teórico, porque pues sí me interesan mucho las artes, pero más desde el conocimiento de saber quiénes son los pintores más famosos, cuáles son sus obras más reconocidas, pero yo pintar directamente algo.. nunca lo he hecho.

**I:** ¿Nunca lo has hecho?

**E:** No.

**I:** ¿Pero a ti de alguna forma te han explicado las técnicas de la pintura?

**E:** No, nunca me explicaron nada porque.. tengo que decir que yo estudié desde muy niño, hice mi básica primaria en una institución de las que se denominaban instituciones segregadas o especializadas para personas con discapacidad. Yo estudié en el Instituto Colombiano para Niños Ciegos, así se llamaba en esa época, aquí en Bogotá. Y yo cursé toda la primaria desde kinder hasta quinto de primaria, y la verdad nunca nos enseñaron, nunca tuvimos una clase de pintura como tal, nunca la tuvimos.

**I:** ¿Y en bachillerato?

**E:** Bueno, en bachillerato tampoco, porque lo que podría yo relacionar con pintura, que entiendo que no es tanto, era que teníamos una asignatura que se llamaba dibujo artístico, pero en esa área, mis compañeros, que veían lo que hacían era hacer unas planchas de dibujo.

**I:** ¿Y tú?

**E:** Y yo pues, alternativamente, el profesor nos... llevábamos un cuaderno con datos biográficos de artistas, que podrían ser pintores, podrían ser músicos, podrían ser de diferentes... Eso lo llevábamos todos los compañeros, la verdad es que el profesor a mí nunca me exigió planchas, porque yo no sabía hacer trazos de nada ni de esas cosas. Entonces, las evaluaciones que él me hacía era de investigar cosas, por ejemplo. Alguna vez me dejó una investigación de entrevistar a un director de orquesta, y entonces entrevisté al director de la Orquesta Sinfónica

de Colombia, que en aquel tiempo era el maestro Jaime León, que dirigía la Orquesta Sinfónica de Colombia, entonces yo fui al Teatro Colón y él muy amablemente me atendió, y pues, bueno, logré la entrevista.

**I:** ¡Qué chévere, qué chévere!

**E:** Pero, de resto, nada más.

**I:** En cuanto a pintura, ninguna técnica plástica que se realiza con las manos, ¿no?

**E:** No, nada, nada, nada, no, no, no, nada.

**I:** Absolutamente nada. Entonces, ¿referente a alguna experiencia significativa que hayas tenido en torno a la pintura?

**E:** Pues yo diría que ninguna, porque, como te digo, no, nunca. Puede ser que yo haya tenido en mis manos un pincel, pero pues que yo sabía que lo utilizaban para pintar, pero que yo haya cogido el pincel y lo haya mojado con alguna ténpera para luego pasarlo por un lienzo o por un papel o por lo que sea, nunca lo hice.

**I:** ¿Y ahora, de adulto, nunca lo has hecho?

**E:** No, jamás, tampoco, no.

**I:** ¿Y quieres hacerlo con nosotros?

**E:** Pues no lo sé, no lo sé porque, pues, no está dentro de mis proyectos de vida, ni dentro de mis propósitos, ni nada.

**I:** No, no, me refiero a los laboratorios que vamos a hacer, o sea, como las estrategias que vamos a hacer.

**E:** Como por experiencia, como por experimentar, digamos, sería más que eso, ¿no?

**I:** Ok, ok, ok. Entonces, me estás respondiendo que no, pero te lo voy a hacer de todas maneras. ¿Qué estrategias con los sentidos usaron tus docentes para el acercamiento a la pintura?

**E:** Ninguna, porque de verdad que no tuve docentes que me orientaran o me llevaran a pintar nunca nada, nada, nada.

**I:** entonces, desde los materiales como los pinceles, los vinilos, los soportes, ¿te sabes la teoría, por así decirlo, lo que has escuchado?

**E:** Sí, yo sé que existen esos elementos porque los he tenido en mis manos y, en fin, yo sé para qué sirven. Pero, una cosa es saber para qué sirven y otra cosa es utilizarlos uno para...

**I:** ¿La experiencia?

**E:** Sí, correcto, exactamente. Ok, listo.

**I:** Bueno, de acuerdo con tu experiencia, ¿qué características...? Eso ya es como más tuyo, más personal, ¿sí? ¿Qué características dentro de estrategias, elementos, objetos, espacios, tú, Pedro, crees que se deberían tener en cuenta al momento de enseñar pintura para las personas con Discapacidad Visual?

**E:** Pues yo creo que se puede acoplar todos los elementos que sean posibles. Yo creo que todo puede servir.

**I:** ¿Y cómo? Dame un ejemplo.

**E:** Pues, poniéndolos, usándolos, utilizándolos. Tomas un pincel y le dices a una persona ciega, moje este pincel en esto y lo vas a deslizar de la siguiente manera. Pues yo creo que lo puede hacer, si le da una... si le orienta cómo debe ubicar, si debe desplazar el pincel de arriba hacia abajo o de manera circular o qué sé yo, no, Yo creo que cualquier cosa puede servir.

**I:** Ok, ok, bueno. Tú me mencionaste ahorita de qué forma fuiste evaluado en los procesos creativos en torno a lo que tus compañeros veían de dibujo de las planchas y tú me decías que eras evaluado frente a las investigaciones.

**E:** Sí.

**I:** ¿Fue la única forma de evaluarte?

**E:** Sí, era como eso. Siempre nos preguntaban que consiguiera biografías de artistas, de compositores, de música, de pintura, entonces, por ejemplo, sobre todo de los pintores colombianos, entonces supe, por ejemplo, de Fernando Botero que además de pintor era escultor, de un pintor que se llamaba Santiago Martínez Delgado que era de Cali, de Alejandro Obregón que era de Cartagena y así. Entonces, sí, era como la opción para que le pudiera uno calificar algo en esa asignatura que entre otras cosas pues no era una vocacional sino una asignatura obligatoria para todos. Todos bebíamos dibujo artístico, Las vocacionales eran dibujo técnico, contabilidad y artesanías. Entonces, pues obviamente...

**I:** ¿Tú cuál venías?

**E:** Yo, pues la que sentí que me podía ver un poquito mejor eran artesanías y eso, que no, porque la contabilidad no sentía que me fuera bien. El dibujo técnico pues no, porque era como lo pareció a lo de las planchas que hacían en dibujo artístico porque entiendo que también hacían dibujo con líneas, trazos y esas cosas., Estilo como hacen los planos los arquitectos y esas cosas.

**I:** Entonces, ¿te metiste a artesanías?

**E:** Sí, pero desde luego eran más cosas manuales, por ejemplo, hacer figuras en madera, cosas así.

**I:** ¿Pero lograste sacar eso adelante?

**E:** Sí, claro.

**I:** O sea, te graduaste como en artesanías.

**E:** Sí, pero ya te digo, era una vocacional más como...

**I:** Bueno, a lo largo de tu experiencia, ¿alguno de tus compañeros o pares, como alguien ajeno a ser docente, te ha propuesto una idea o ayuda diferente a las propuestas que los docentes tuvieron en cuenta, pues que realizaron para un mejor acercamiento a la pintura?

**E:** No, yo creo que a mis compañeros nunca se les ocurrió la idea de decirme, oiga, Pedro, venga, yo creo que nosotros podemos pintar, venga, lo invito a que pintemos. No, jamás.

**I:** ¿Nunca?

**E:** No.

**I:** Y entonces, como ya por última... Bueno, última pregunta es, ¿de qué forma la pintura ha influido o no en tu percepción del mundo o en tu desarrollo personal?

**E:** Pues directamente no, porque yo diría que con mis capacidades visuales es muy difícil poder valorar una pintura en su justa dimensión, porque yo me puedo acercar al Guernica y yo puedo ver de pronto los colores, los matices, algunos policromados, ciertas formas, hasta difusas las

veré, pero yo no puedo, digamos, llegar a un resultado que decir qué cuadro más interesante o qué cuadro tan significativo. No tendría yo la capacidad para valorar una pintura en ese sentido.

**I:** ¿Y si alguien hace los procesos de mediación?

**E:** Ah, bueno, pero es que eso es distinto, porque si alguien de pronto que conozca de arte y le pueda a uno explicar la obra, está perfecto, como cuando uno va a una visita a un museo y el guía explica los cuadros, ¿cierto?

**I:** ¿Y te han hecho eso?

**E:** Bueno, yo he ido a museos y visitaba con cierta frecuencia, por ejemplo, el Museo Nacional, y ahí había salas donde tenían cuadros de un gran valor histórico, como por ejemplo algunos cuadros pintados, no recuerdo si eran artistas colombianos, pero, por ejemplo, tenían cuadros ahí de Bolívar, de los próceres, de la independencia y esas cosas, y pues a uno se los describían, entonces pues sí, uno pues se va haciendo como la idea, y pues con lo poquito que yo veía, sí, efectivamente uno ve, digamos, por ejemplo el personaje, uno puede ver la figura del personaje, ve los colores de la ropa, que sí, hasta ahí yo creo que yo vería, ¿no? Pero no detalles. Pero detalles, no, detalles así. Como expresiones faciales, ¿no? No, no, para nada, yo carezco de esas imágenes.

**I:** Ok, teniendo en cuenta que Pedro es una persona con baja visión.

**E:** Sí. Sí, eso es, Yo solamente percibo colores, luz, algunas formas en grande, pero formas en detalle, nada, nada así.

**I:** Bueno, Pedro, ¿algo adicional que quieras contarnos, que quieras mencionarnos frente a este tema?

**E:** Pues no, pues que yo creo que una persona ciega sí puede acceder a la pintura en tanto se le oriente, pero yo diría que entre más temprana edad se le inculque esa idea de poder pintar, va a tener mayores éxitos.

**I:** Sí.

**E:** Porque yo sí creo que, por ejemplo, a mi edad, que ya tengo 59 años, pensar que yo llegue a pintar algo como significativo es muy difícil.

**I:** Bueno, ¿y qué tal que cuando te jubiles sea un hobby?

**E:** No creo, yo no pensaría en la pintura, más bien lo que haría era fortalecer la música, que eso sí me lo inculcaron desde muy chico, esa expresión sí, no la pintura.

**I:** Ok, bueno, Pedro, muchísimas, muchísimas gracias por tu tiempo, por tus respuestas tan sinceras.

**E:** No, a ti

I: Voy a dejarte grabar, ¿listo?

**Entrevista #3** Alejandro Pabón Perilla

**Fecha y hora de la entrevista:** 18 de octubre de 2024, 12:27 pm

**Entrevistadora (I):** Érika Vanessa Pineda Quitian

**Entrevistado (E):** Alejandro Pabón Perilla

**Otros (o)**

I: Buenas tardes, el día de hoy nos encontramos con Alejandro Pabón, son las 12 y 27 del mediodía, de , es el 18 de octubre del 2024, viernes, entonces estamos realizando la tercera entrevista para la tesis titulada La Pintura Expandida desde lo no visible, para optar por el grado de maestrante en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional. entonces, te doy la bienvenida a ti, Alejo.

E: Hola Erika, muchas, muchas gracias por invitarme y pues dispuestísimo a hacerle a este tema de la Pintura Expandida.

I: Gracias Alejo, bueno, dame tu nombre completo, por fa.

E: Bueno, mi nombre es, no me gusta, digamos que me llamo Alejandro Pabón Perilla.

I: ¿Alejandro Pabón qué?

**E:** Perilla como la de las puertas.

**I:** Perilla como la de la puerta.

**I:** Fecha y lugar de nacimiento.

**E:** Dime.

**I:** Fecha y lugar de nacimiento.

**E:** 23 de julio del 87 en Bogotá.

**I:** Ocupación actual.

**E:**Bueno, yo soy técnico en sistemas, trabajo acá en el INCI como contratista en el grupo de accesibilidad.

**I:** ok, Nivel educativo.

**E:** Técnico.

**I:** Fecha de la entrevista, 12 y 28, viernes 18 de octubre. Ahora sí vamos a iniciar con las preguntas, entonces eres libre de responderme lo que quieras, lo que desees. Bueno ,Alejo,

cuéntame ¿cuál ha sido, si has tenido o no has tenido experiencia con la pintura a lo largo de tu vida?

**E:** Bueno, ehhhh sí, muy poca, pero sí, digamos que hace muchos años, aquí en el INCI, por ejemplo. yo vengo al INCI desde el 89 y me acuerdo que en algunas sesiones, clases, hacíamos ejercicios con temperas, todavía me acuerdo, y ehh tú, bueno, detrás de micrófonos, como digo yo, hablabas de olores y me hiciste, precisamente por eso me estaba acordando que nosotros también tuvimos, pues no tan así, pero sí me acuerdo mucho que veo una pintura que olía como a manzana, una tempera que olía como a manzana y me gustaba mucho, y pues digamos que era también tratar de hacer cosas, de cómo ehhh plasmábamos algo utilizando esa tempera y una especie de lo que yo podría llamar hoy en día como lienzo, pero pues no era más que por ejemplo adornar o lo que se podía hacer, por ejemplo, cuando tú coloreas una figura, entonces por ejemplo, yo me acuerdo que en esa época, no sé, ponían una hoja de papel y hacían algo en lana también me acuerdo, en lana,

**I:** los bordes

**E:** y uno lo rellenaba con tempera chin chin chin , y pues ahí algo quedaba.

**I:** Ok, hacían los bordes, te hacían la silueta con lana y ¿tú pintabas por dentro o por fuera?

**E:** Por dentro. Lo mismo con colbones.

**I:** ok, ok, Bueno, creo que es importante como mencionar para la entrevista que antiguamente el INCI tenía atención presencial para población, actualmente no, actualmente estamos en asistencias técnicas, pero hace unos años sí había atención directa a la población con discapacidad y que pues da lo que Alejo nos cuenta de estas actividades que realizaban con los niños.

**E:** Sípi.

**I:** ¿De qué de qué forma te explicaban la técnica de la pintura Alejo?

**E:** Mira que eso sí no me acuerdo, o sea, hasta allá no llega mi memoria, pero no, como que hacíamos eso y ya.

**I:** Como que te entregaban la pintura y ya.

**E:** Sí, exacto, pues digamos que de pronto me pudieron explicar más cosas, pero es que te juro que no me acuerdo.

**I:** ok, y aparte de acá en el INCI, ¿tuviste más experiencias con la pintura? Digamos en el colegio o en la universidad.

**E:** No, no, no, no, mira que no. No, porque es algo que como que de pronto no es tan accesible, podría decirlo, desde mi desconocimiento. Ehh entonces digamos que, en mi caso, pues digamos

que se le pierde un poco de interés por lo mismo, porque de pronto no es tan alcanzable, ¡tan! que tú cojas una pintura y hagas algo.

Además que nos han acostumbrado y nos hemos acostumbrado a la perfección. Entonces lo que te decía, o sea, si yo hago algo, será que queda bien, será que no. Sí, entonces es esa vaina, ese complejo con ver que de verdad algo queda muy bien.

Entonces como te digo, uno le pierde como el interés, de pronto no el gusto, pero si el interés a ese tipo de cosas.

**I:** ¿Quieres contarnos, lo que hablábamos ahorita, tras grabación, frente a ese miedo, que me decías que estabas preocupado de la investigación

**E:** Ah no sí, lo que pasa es que cuando claro, cuando tú me empezaste a leer el consentimiento informado, decía Pintura Expandida, y yo uy, el coco, lo que es esta vaina, cómo le vamos a hacer, qué onda, no esperes más de mí.

**I:** Sí, y que claro, yo te expliqué que nosotros pues no te vamos a evaluar, sino que queremos más conocer tu experiencia estética, lo que transforma en ti, lo que te mueve, esas fibras que te mueven, y que también es ese permitir el acceso a la pintura, que no sea tenido, y que claro, pues si yo no he conocido algo, pues a mí no me interesa, pero cuando me dan este acceso a la pintura, ay pues puede que me termina hasta gustando., ¿Qué desafíos tuviste al momento de interactuar con la pintura?

**E:** No, sencillo, cómo se esparce, de una manera que quede perfecta, que tu digas wuau

**I:** Que no quede como morritos por acá, hay más pintura, y aquí sin pintura.

**E:** No, además que yo sí me acabo de acordar de, acordándome esta vaina del INCI, entonces uno veía el resultado, no sé, un día después, yo no veía el grumo ahí, ahhh que bonito el grumo.

**I:** Ok, ok, bueno, depende de la estética en que lo miremos, porque depende de cómo yo mire la pintura, puede que haya una que sea súper perfeccionista, pero haya otra que desde esos detalles del grumo, uno diga, oh ese grumo tiene una relación con algo, no sé.

**E:** Sí, claro, es lo mismo, sí, además en esa época pues no es como, digamos en mi vida, yo generalmente a veces por terror o por lo que sea, pero a veces suelo buscar mucho el significado de algo, entonces digamos, ¿qué significa esta cosa? Por ejemplo, yo tengo este computador que tiene, me pareció muy curioso, porque tiene una textura acá, y digo que esa textura, bueno, tiene que significar algo, ¿no? Algo tendrá que significar la textura de esta cosa, que sea, ehhhh que sea como en alto relieve, algo tendrá que significar, entonces digamos que en la pintura pues lo mismo, digamos, el tema del grumo, pues digamos que podría para mí, no, pues tomémoslo como el otro, pero algo tendrá que significar para mí el hecho de que, no sé, que de pronto yo esté haciendo algo plano y de repente sobresalga algo, entonces de pronto, de pronto está mal buscarle significado a todo, pero bueno....

**I:** No, no, está bien, está perfecto querer buscarle respuesta a las cosas que nos atañen, bueno, Alejo, cuéntame de tu experiencia, qué fue, qué fue significativo a ti en torno a la pintura.

**E:** ¿En qué?

**I:** En torno a la pintura.

**E:** Significativo.

**I:** Cuéntame de una experiencia, que hayas tenido, así que tú digas, fue significativa.

**E:** Bueno, ehrrrr, significativo, pues digamos que, no, pues recordando eso, como, como el, el de pronto poder hacer cosas que tengan una textura que pueda mostrar algo.

**I:** Y que tú hayas vivido, que tú digas, ¿esta experiencia con la pintura fue bien o no?

**E:** Pues digamos que, como te decía, la experiencia que he tenido con la pintura es poca, pero acordándome, por ejemplo, de lo del INCI, pues me gustaba mucho el tema de los olores, incluso de cómo se sentía la tempera esa.

**I:** Que se siente fría.

**E:** Sí, se sentía como.....

**I:** Espesita.

**E:** ¿Dime?

**I:** Espesa, a veces.

**E:** Como espesa, más bien, como espesa y que uno tenía que esparcirla y uno que quedara ahí, planito, planito, planito.

**I:** ehhh ¿Algún docente utilizó alguna estrategia usando los sentidos para acercarte a la pintura?

**E:** No.

**I:** ¿Nunca hicieron nada?

**E:** No, no.

**I:** Desde tu experiencia, ¿qué materiales táctiles te ayudaron a reconocer los elementos asociados a la pintura?

**E:** ¿Táctiles?

**I:** Sí.

**E:** Ehhhh No, no sé, no, no, no, lo que yo recuerde, no.

**I:** ¿No? Como pinceles, vinilos, soportes.

**E:** Ah, bueno, pues el, sí, pues digamos que, sí conozco el pincel. Ehhhh Mira que nunca he visto un lienzo en blanco, por ejemplo.

**I:** ¿No?

**E:** Siempre he visto cuadros. Ya pintados. Ya, ya hechos y claro, se siente de pronto un cambio de textura, un poco más. Ehhhh no puedo decir que alto relieve, pero sí tiene su relieve.

**I:** Claro, con los brochazos o con la espátula uno tiende a dejar como esos grumitos.

**E:** Exacto.

**I:** En ciertas zonas.

**E:** Claro, eso no lo he hecho yo, lo he hecho, lo he visto en cosas así como, como familiares, por ejemplo, me acuerdo que mi mamá hace mucho tiempo estuvo intentando hacer cosas así en pintura, mi madrina, y uno veía como esos resultados que uno no entiende, como te lo decía y el tema de la memoria visual, uno lo entiende, pero sabe, sabe que están ahí. Yo tampoco te puedo decir que esté bien o que esté mal, porque no lo entiendo, pero está el resultado.

**I:** Bueno, cuando hagamos el primer laboratorio hay lienzos en blanco para que los puedas explorar.

**E:** Ok

**I:** Bueno, de acuerdo con tu experiencia, ¿qué características, estrategias, elementos, objetos, espacios, crees que se deben tener en cuenta al momento de enseñar la pintura a las personas con Discapacidad Visual?

**E:** Uy, eso empezando que pues para mí sería un reto. Sí., sería un reto total. Me parece que el tema de, se me ocurría y te lo decía detrás de micrófonos, que puede llegar a ser muy loco y todo, pero podría funcionar, es el tema de texturas o crear texturas a partir de la pintura o de una pintura en específica. Bueno, de pintura no sé mucho, como te digo, pero supongo que podrá hacerse, y es crear texturas que permitan darle vida a algo. Entiendo que la pintura es pa eso para pintar.

**I:** Sí, tú expresas emociones y sentimientos.

**E:** Tú pintas para mostrar algo, tú pintas una casa, entonces tú sabes que esa casa, o sea, tienes que dar vida por medio de la pintura, entonces ¿por qué no usar texturas que me permitan de pronto interpretar? No de forma correcta, porque yo no creo que todo sea tan al 100%, ahora si se pudiera genial, pero por lo menos hacer entender lo más posible algo, por medio de la pintura y por medio de las texturas, no sé, se me ocurre.

**I:** Perfecto, perfecto, perfecto.

**E:** Traído de los cabellos. Hola.

**O:** Hola, permiso. Señor Alejo, ¿a qué hora vas a almorzar?

**E:** Dime.

**O:** Ya vamos a almorzar.

**E:** ¿Me regalas 20?

**I:** 10.

**O:** Ok esperamos abajo, estamos calentando.

**E:** Ah.

**O:** Te esperamos abajo.

**I:** Nos quedan tres preguntas, ya vamos a terminar.

**O:** Te guardamos el espacio ahí abajo, Alejo.

**E:** ¿De qué?

**O:** Para almorzar, ¿tú trajiste almuerzo?

**E:** Sí, yo traje. ¿A dónde nos vemos?

**O:** Abajo.

**E:** ¿En el comedor?

**O:** En el comedor, sí.

**E:** Ya voy para allá.

**I:** Listo, listo, listo. Bueno, me decías que esos serían los elementos, textura, que le podamos dar una emoción, un sentimiento, ehhhh ¿Algo más que tú crees que se deben tener en cuenta? Estrategias, elementos, objetos, espacios.

**E:** No, no sabría cómo, de pronto, no, digamos que en el momento, porque pues de pronto se le ocurrirá una u otra cosa, pero pues en el momento se me ocurre que es como tener en cuenta la textura, cómo crear texturas a partir de la pintura y hacer algo bien chévere, bien interesante.

**I:** Ok, listo. ¿De qué forma fueron evaluados tus procesos creativos en torno a la pintura?

**E:** No, pues, no sabría decirte, por lo mismo que no tengo mucha, no tuve mucho acercamiento a la pintura, entonces....

**I:** ¿Y cómo te calificaban acá en el INI, por ejemplo?

**E:** No me acuerdo.

**I:** ¿No te acuerdas?

**E:** Te juro que no me acuerdo, No, es que en esa época yo tenía como cuatro años, entonces estoy recordando mucho.

**I:** No, super, o sea, fue significativo.

**E:** Sí, sí, sí, claro.

**I:** Bueno,

**E:** hay muchos procesos acá que fueron bastante significativos, el tema del reconocimiento y esas cosas, de hecho, sí, sí, cuando hablábamos de los olores y eso, no sé, me hiciste acordar de eso, que te juro que era un recuerdo que no, que no, que no lo tenía así como presente, me hiciste como acordar del tema, porque claro, a ti te hablan de pintura y cuando la información es poca, pues de pronto hay recuerdos que te llevan como ya por más lejanos que sean, como que pues el único acercamiento que he tenido a la pintura fue por allá de como 30 o un poco más.

**I:** Bueno Alejo, a lo largo de tu experiencia, ¿alguno de tus excompañeros, padres, hermanos, te han propuesto una idea o ayuda diferente a las propuestas que el docente te ha dado para un mejor acercamiento a la pintura?

**E:** No.

**I:** ¿Nadie nunca se ha preocupado?

**E:** No, no, no. Pero mira qué me haces recordar de otras cosas

**I:** Haber cuéntame

**E:** Mi hermano es buenísimo para el dibujo, yo no sé si todavía, pero en nuestra época de niños, él era muy bueno con el tema de dibujo y él hacía muchas cosas muy creativas y en esa época estaba de moda y todavía el tema de Dragon Ball y él hacía cosas y yo decía, oiga, qué chévere hacer, o sea, cómo tener imágenes táctiles de ese tipo de cosas que generalmente son dibujos, pero qué chévere tener como algo así, ¿no? Sí me ocurre, claro.

**I:** ¿Y él te explicaba cómo las hacía?

**E:** Él más o menos me explicaba, sí, él como que trataba y como, sí. Pero obviamente, digamos, no podía ser tan específico porque pues de pronto no sabía hacerlo y además en esa época solo teníamos como 12 y 10 años entonces.

**I:** Pero bueno, él intentaba acercarte a ti a esas formas de la pintura.

**E:** Incluso alguna vez compró un cuadro en 3D, en 3D no, no era en 3D, eran yo no sé si tú has visto esos cuadros que son como de vidrio, que tienen un vidrio, son pequeñitos y es un vidrio realmente y en la parte de atrás tiene el dibujo.

**I:** ¿Y que se ve como en movimiento?

**E:** creo que si

**I:** ¿Algo así?

**E:** Sí, el caso es que él cogió y lo puso así como en colbón, era un Goku, todavía me acuerdo, y me lo mostró y me dijo, mire, más o menos así es Goku.

**I:** Ay, está bonito. Bueno, esas son formas de darte a ti acceso a la pintura y él desde chiquito sin saber nada del tema fue como, venga, yo quiero que mi hermano sepa quién es Goku. Muy bueno, porque lo veían y compartían tiempo con el programa, ¿no?

**E:** Exacto, sí, nos gustaba mucho.

**I:** Listo, entonces ya la última. ¿De qué forma la pintura ha influido o no en tu percepción del mundo o desarrollo personal?

**E:** Pues como te digo, ha sido muy poco porque no tengo mucho acercamiento a la pintura, más sin embargo y como te decía ahorita, pienso que una pintura puede dar acceso a muchas cosas para los que ven. Entonces, ¿por qué no crear algo para los que de pronto no vemos? Pero...Y si bien no vamos a tener el 100% de la información, tener algo de información.

**I:** Y desde los otros sentidos. ¿Dime? Desde los otros sentidos. Obviamente, sí. Alejo algo adicional que quieras decirnos.

**E:** No, pues que te digo, pues que me parece muy interesante, como te decía ahora, me parece muy interesante este tema, a ver qué sale, si no deja uno de tener cosas.

**I:** Claro, claro, pero aquí no te vamos a evaluar.

**E:** No, no, no deja de, exacto, no deja de ser como un poquito asustador este tema de pintura, vaya y pinte a ver qué pasa.

**I:** Pintemos a ver.

**E:** Pero es interesante.

**I:** Sí, sí, sí, y pues la idea es que ustedes puedan explorar, es cuestión de que vamos a aprender la técnica aquí, te vas a volver experto en la técnica de yeso. No,

**E:** no, no, pero, pero, no, lo que salga es ganancia Si no más, Lo que salga, créeme que es ganancia.

**I:** No, más tu experiencia, que digas, ah, sí sirve, ah, no sirve, ah, me gustó, ah, y ven.

**E:** Ay, si sale lo que te digo, genial.

**I:** Bueno, Alejo, muchas gracias, voy a dejar de grabar, ¿vale?

### Anexo C Matriz de análisis de entrevistas

- Pintura Expendida (PE): (Amarillo)
- Discapacidad Visual (DV): (Verde)
- Estrategia Didáctica (ED): (Azul)
- Experiencia Estética (EE): (Naranja)

Preguntas	Entrevistado 1 Participante 1: Alejandro Pabón Perilla	Entrevistado 2 Participante 2: Camilo Andrés Garnica Cova	Entrevistado 3 Participante 3: Pedro Andrade Losada
<b>Fecha de la entrevista</b>	18 de octubre de 2024	16 de octubre de 2024	16 de octubre de 2024
<b>Fecha y lugar de nacimiento</b>	23 de julio de 1987, Bogotá	27 de febrero del 2000, Bogotá	8 de agosto de 1965
<b>Ocupación actual</b>	Técnico en sistemas y contratista en el grupo de accesibilidad del INCI	Productor radial, contratista en INCI Radio	Empleado público

<b>Nivel educativo</b>	Técnico	Profesional en Comunicación Social	Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en idiomas	
<b>Tipo De Discapacidad Visual</b>	Ceguera congénita	Ceguera adquirida	Baja Visión congénita	
<b>1P</b>	<b>¿Cuál ha sido tu experiencia personal con la pintura a lo largo de tu vida?</b>	Bueno, sí, muy poca, pero sí, digamos que hace muchos años, aquí en el INCI, por ejemplo. Yo vengo al INCI desde el 89 y me acuerdo de que en algunas sesiones, clases, hacíamos ejercicios con témperas, me acuerdo, y ehh tú, bueno, detrás de micrófonos, como digo yo, hablabas de olores y me hiciste, precisamente por eso me estaba acordando que nosotros también	Bueno, digamos que se divide en dos, hay un antes y un después, pues por el hecho de que la Discapacidad Visual fue adquirida. Entonces, a ver, de lo que recuerdo antes cuando veía, fue una experiencia, yo digo que común y corriente a la que tienen los niños en las escuelas, ¿no? Primero, pues, que, en el jardín, que empiezas a aprender con las pinturas, a aprender los colores,	Ninguna, en el sentido de que nunca he tenido un contacto directo con que yo sea quien pinte algo, digamos que la experiencia podría ser más desde lo teórico, porque, pues, sí me interesan mucho las artes, pero más desde el conocimiento de saber quiénes son los Pintores más famosos, cuáles son sus obras más reconocidas, pero yo pintar directamente algo nunca lo he hecho.

		<p>tuvimos, pues no tan así, pero sí me acuerdo mucho que veo una pintura que olía como a manzana, una témpera que olía como a manzana y me gustaba mucho, y pues digamos que era también tratar de hacer cosas, de cómo ehhh plasmábamos algo utilizando esa témpera y una especie de lo que yo podría llamar hoy en día como lienzo, pero, pues no era más que por ejemplo adornar o lo que se podía hacer, por ejemplo, cuando tú coloreas una figura, entonces por ejemplo, yo me acuerdo de que en esa</p>	<p>que los mezclas, que vas haciendo figuras, que inicialmente como que manchas, así como cosas abstractas, ya después empiezas a hacer dibujos con forma y poco a poco, pues digamos que, en las actividades diarias del colegio, pues vas, sobre todo en clase de artes, pues vas haciendo y experimentando con la pintura. Pero, pues, muy normal, ¿no? Muy de colegio, quizás en la casa también, pues tenía mis pinturas y de vez en cuando jugaba, hacía, bueno, figuras, bueno. Pero hasta ahí muy normal, ya digamos que</p>	
--	--	---	--	--

		época, no sé, ponían una hoja de papel y hacían algo en lana también me acuerdo, en lana,	después de adquirir la discapacidad.	
<b>1A</b> 48		El participante 1 tiene poca experiencia en pintura, pero recuerda de una (EE) experiencia multisensorial de infancia en el INCI, pintando con témperas con olores, usando lana, evoca una conexión positiva con el arte pero distante (Naranja).	La experiencia con PE del participante 2 se transforma tras adquirir su DV, pasando de una actividad común a una exploración diferente del arte (Amarillo).	El participante 3 no tiene experiencia práctica pintando, pero tiene un gran interés teórico en el arte, especialmente conoce a los pintores y sus obras.
<b>2P</b>	<b>¿De qué forma te explicaron la técnica de la pintura?</b>	Mira que eso sí no me acuerdo, o sea, hasta allá no llega mi memoria, pero no, como que hacíamos eso y ya.	Y de ahí en adelante sí, digamos que, bueno, el acercamiento con la pintura no fue tanto realmente, digamos que, sí, siempre como que	No, nunca me explicaron nada porque tengo que decir que yo estudié desde muy niño, hice mi básica primaria en una institución

<sup>48</sup> Esto hace referencia al análisis de la primera pregunta, y se repite de igual manera para cada una de las que se encuentran en esta matriz

		<p><b>Como que te entregaban la pintura y ya.</b></p> <p>Sí, exacto, pues digamos que de pronto me pudieron explicar más cosas, pero es que te juro que no me acuerdo.</p>	<p>se buscaba, era una alternativa, ¿no? Pues sí, digamos que si, me describían, como vamos a pintar esto, tenemos estos colores, vamos a hacer tal figura, como que haga el ejercicio, pero realmente no era como que algo que me conectara, que dijera, guau, qué chévere, no, pues como que no lo hacía, era más como por cumplir y pues intentaba hacer algo como que visualmente se entendiera, ¿no? Porque, pues en mi mente, yo, bueno, voy a dibujar una naturaleza, un paisaje, entonces, bueno, preguntaba, ¿dónde está el</p>	<p>de las que se denominaban instituciones segregadas o especializadas para personas con discapacidad. Yo estudié en el Instituto Colombiano para Niños Ciegos, así se llamaba en esa época, aquí en Bogotá. Y yo cursé toda la primaria desde kínder hasta quinto de primaria, y la verdad nunca nos enseñaron, nunca tuvimos una clase de pintura como tal, nunca la tuvimos.</p> <p><b>¿Y en bachillerato?</b></p>
--	--	--	--	---

			<p>verde? Bueno, me pasaban el verde y yo hacía, trataba de hacer lo más visualmente posible, como las montañas, qué arribita, qué el cielo, qué el sol, sí, digamos que se entendía, como que sí, las cosas que veía me decían, sí, se entiende, pero, pues hasta ahí, hasta ahí quedaba el ejercicio, no era que me gustara, que me apasionara, ya era más como por cumplir.</p>	<p>Bueno, en bachillerato tampoco, porque lo que podría yo relacionar con pintura, que entiendo que no es tanto, era que teníamos una asignatura que se llamaba dibujo artístico, pero en esa área mis compañeros lo que hacían era hacer unas planchas de dibujo.</p> <p><b>¿Y tú?</b></p> <p>Y yo pues, alternativamente, el profesor nos.... llevábamos un cuaderno con datos biográficos de artistas, que podrían ser pintores, podrían ser músicos, podrían ser de</p>
--	--	--	--	---

				diferentes... Eso lo llevábamos todos los compañeros.
2A		El participante 1 menciona no tener recuerdos claros sobre alguna explicación en relación con la pintura.	El participante 2 después de adquirir su Discapacidad Visual recibió una enseñanza de la pintura de forma estructurada y dirigida en su colegio mediada por un o una docente, más que todo centrada en lograr una representación visual que se entendiera, por medio de la descripción de los materiales y de lo que se tenía que realizar en clase (Azul),, logrando así que este momento artístico fuera visto más en un ejercicio de cumplimiento	El participante 3 no tuvo algún acercamiento como tal a la pintura, en ninguna etapa de su escolaridad, esto porque en el caso particular del participante se priorizaba el aprendizaje teórico por medio de consultas sobre artistas, lo cual limitó su acercamiento a la pintura. (EE) (Naranja)

			que de disfrute, lo que limito la experiencia en la pintura (EE) (Naranja)	
3P	¿Qué desafíos tuviste al momento de interactuar con la pintura?	<p>No, sencillo, cómo se esparce, de una manera que quede perfecta, que tu digas wuau</p> <p><b>Que no quede como morritos por acá, hay más pintura, y aquí sin pintura.</b></p> <p>No, además que yo sí me acabo de acordar de, acordándome esta vaina del INCI, entonces uno veía el resultado, no sé, un día</p>	<p>Tal cual, a partir de mis recuerdos, bueno, ¿cómo era un árbol? Listo, el tronco de color café, íbamos a hacerlo alargado, entonces como que visualmente iba, primero medía el espacio del lugar donde estaba pintando, entonces listo, comencé en tal parte, ya hice el tronco, entonces como que tratando de calcular y todo como tú dices, en base a mis recuerdos.</p>	No se obtuvo respuesta

		después, yo no veía el grumo ahí, ahhh que bonito el grumo.		
<b>3A</b>		El participante 1 trata de busca una técnica (ED) para pintar, donde esta se esparza de manera uniforme y perfecta, sin grumos ni zonas por cubrir (Azul).	El participante 2 por medio de sus recuerdos visuales (DV) y midiendo el espacio a partir de ejemplificaciones, evoca imágenes visuales para pintar (Verde).	No aplica.
<b>4P</b>	<b>Cuéntame de una experiencia que fue significativa para ti en torno a la pintura</b>	Bueno, ehheheh, significativo, pues digamos que, no, pues recordando eso, como, como él, el de pronto poder hacer cosas que tengan una textura que pueda mostrar algo.	Tengo una, hace unos dos años, no fue hace mucho y fue fuera del colegio, no fue un tema académico, fue más que, digamos que se estaba como adaptando los recorridos turísticos acá en Bogotá por parte de IDT (Instituto Distrital de Turismo) y los operadores de	Pues yo diría que ninguna, porque, como te digo, no, nunca. Puede ser que yo haya tenido en mis manos un pincel, pero, pues que yo sabía que lo utilizaban para pintar, pero que yo haya cogido el pincel y lo haya mojado con alguna témpera para luego pasarlo por un lienzo o

		<p><b>Y que tú hayas vivido, que tú digas, ¿esta experiencia con la pintura fue bien o no?</b></p> <p>Pues digamos que, como te decía, la experiencia que he tenido con la pintura es poca, pero acordándome, por ejemplo, de lo del INCI, pues me gustaba mucho el tema de los olores, incluso de cómo se sentía la ténpera esa.</p>	<p>turismo, entonces uno de ellos hizo un recorrido en el humedal Juan Amarillo, si no me equivoco que es el del 80, y bueno, pues además de hacer toda la exploración con los sentidos del lugar, tenían animales en relieve, pues escuchar el entorno, los pájaros, la naturaleza, como que nos explicara la biodiversidad que había ahí, si al final se hizo un ejercicio con pinturas y las pinturas tenían olores, entonces como bueno, cada quien dibuje a su gusto, haga lo que quiera, exprese, se le van a pasar, se van a ir como rotando las</p>	<p>por un papel o por lo que sea, nunca lo hice.</p>
--	--	---	---	--

			<p>pinturas y cada pintura así tiene un olor, entonces no, que el verde, que limón, que hay una de menta, que otra creo que con anís y así como, con olores para que las personas pues se identifiquen en el color y bueno, ya se expresará, entonces recuerdo eso.</p> <p>fue como... A ver, digamos que sí es interesante por el hecho también como de identificar el color de otra forma, ¿no? Que es muy visual y que, pues una persona con Discapacidad Visual, pues es algo complejo y más cuando se nace con ella, decirle este es el rojo, este</p>	
--	--	--	---	--

			<p>es el verde y explicarlo, pero entonces sí es interesante esa iniciativa de vengas, asócialo con un olor y pues cuando usted quiera pintar algo verde busque ese olor, ¿no? Empiece como a explorar los tarros de pintura, vengas, esta que huele, esta otra que huele, ¡ah!, este es el verde y encontrarlo de esa manera con otro sentido, entonces sí es significativo desde ese aspecto y vuelvo a lo mismo que te decía, como que bueno, tratemos de dibujar un paisaje y recordándolos, atrayendo a</p>	
--	--	--	--	--

			colación los recuerdos de cuando veía.	
4A		El participante 1 relata su experiencia con la pintura a través del tacto y el olfato, destacando un acercamiento sensorial que tuvo en el INCI (Instituto Nacional para Ciegos). Menciona que esta experiencia le permitió explorar los olores y la textura de la témpera a través de sus manos, resaltando de esta forma la importancia de los sentidos en su relación con la pintura (DV) (Verde)	El participante 2 menciona que tuvo una experiencia significativa al explorar la pintura desde un enfoque sensorial y accesible (EE) (Naranja). Durante el proceso, logró asociar colores con olores para facilitar su identificación, lo que hizo que la pintura fuera más fácil de utilizar (ED) (Azul).	El participante 3 no tiene una experiencia significativa en relación con la pintura, ya que, según menciona, nunca ha tenido la oportunidad de experimentarla (EE) (Naranja).

5P	¿Qué estrategias con los sentidos usaron tus docentes para tu acercamiento a la pintura?	No.  ¿Nunca hicieron nada?  No, no.	No, no, realmente no recuerdo más. Y además digamos que no fueron tantas las experiencias que tuve con el desarrollo de la pintura, entonces realmente desde aquí la discapacidad son muy pocas.	Ninguna, porque de verdad que no tuve docentes que me orientaran o me llevaran a pintar nunca nada, nada, nada.
5A		El participante 2 no reconoce estrategias aplicadas con él (ED) (Azul).	El participante 2 no recuerda experiencias relacionadas con la pintura, especialmente después de adquirir su DV (ED) (Azul).	El participante 2 no reconoce estrategias aplicadas con él (ED) (Azul).
6P	Desde tu experiencia, ¿qué materiales táctiles te ayudaron a reconocer	Ehhhh No, no sé, no, no, no, lo que yo recuerde, no.  ¿No? Como pinceles, vinilos, soportes.	A ver, ¿qué elementos? Pues siempre se trata como de asociar, si digamos que estaban espacios en entornos donde, como un, a ver, un color se asocia a una textura,	<b>entonces, desde los materiales como los pinceles, los vinilos, los soportes, ¿te sabes la teoría, por así decirlo, lo que has escuchado?</b>

<p><b>elementos asociados a la pintura (pinceles, vinilos, soportes)?</b></p>	<p>Ah, bueno, pues él, sí, pues digamos que, sí, conozco el pincel. Ehhhh Mira que nunca he visto un lienzo en blanco, por ejemplo.</p> <p><b>¿No?</b></p> <p>Siempre he visto cuadros. Ya pintados. Ya, ya hechos y claro, se siente de pronto un cambio de textura, un poco más. Ehhhh no puedo decir que alto relieve, pero sí tiene su relieve.</p>	<p>¿no? Entonces qué blanco, entonces con algo así tipo vidrio, que es muy liso, que su relieve o su... al tocarlo como que la mano se desliza con tranquilidad, entonces listo. De pronto que algo corrugoso, entonces no, que ese es verde, no, que algo más tipo lija, bueno, de pronto que se pueda asociar, así como con texturas. Y ya, yo creo que es más a esa asociación que he tenido desde...los colores</p>	<p>Sí, yo sé que existen esos elementos porque los he tenido en mis manos y, en fin, yo sé para qué sirven. Pero, una cosa es saber para qué sirven y otra cosa es utilizarlos uno para..</p>
---	---	---	---

<b>6A</b>		El participante 1 menciona haber tenido un conocimiento limitado sobre materiales artísticos, identificando únicamente el pincel como un elemento artístico familiar. Además, señala que nunca ha tenido un acercamiento con un lienzo en blanco, ya que experiencia se ha dado desde obras ya terminadas, en las cuales ha podido percibir algunas texturas (DV) (Verde).	El participante 2 expresa que su reconocimiento de los elementos artísticos se basa en el tacto, logrando una asociación entre texturas y colores. Por ejemplo, relaciona superficies lisas, como el vidrio, con el color blanco, y materiales corrugados con el color verde. De esta manera lograba identificar y diferenciar los colores (ED) (Azul).	El participante 3 menciona que su relación con los materiales artísticos en relación con la pintura es más teórica y de manipulación que práctica. Menciona haber tenido contacto con algunos materiales artísticos como pinceles, vinilos o soportes, pero no ha tenido la oportunidad de utilizarlos en un ejercicio de creación artística (Verde).(DV)
<b>7P</b>	<b>De acuerdo con tu experiencia, ¿qué características (estrategias,</b>	Uy, eso empezando que, pues para mí sería un reto. Sí., sería un reto total. Me parece que el tema de, se me ocurría y te lo decía	Bueno, pues digamos que sí he buscado un poco como que venga, ¿qué herramientas, qué estrategias hay? Y sí siento que se viene a	Pues yo creo que se puede acopiar todos los elementos que sean posibles. Yo creo que todo puede servir.

<p><b>elementos, objetos, espacios) crees que se deben tener en cuenta al momento de enseñar pintura a las personas con Discapacidad Visual?</b></p>	<p>detrás de micrófonos, que puede llegar a ser muy loco y todo, pero podría funcionar, es el tema de texturas o crear texturas a partir de la pintura o de una pintura en específica. Bueno, de pintura no sé mucho, como te digo, pero supongo que podrá hacerse, y es crear texturas que permitan darle vida a algo. Entiendo que la pintura es pa eso para pintar.</p> <p><b>Sí, tú expresas emociones y sentimientos.</b></p>	<p>implementar... Por ejemplo, esa del olor, chévere. Es importante, genera cierta autonomía como para que la persona pueda elegir su color, lo pueda identificar de una manera mucho más fácil. Pero también tengo entendido, no lo he utilizado, no he tenido esa experiencia, pero sé que hay pinturas táctiles.</p> <p>Entonces sí, cada color está asociado con una textura, una más como viscosa, otra más con granitos, otra más espesa, ¿no? Entonces sí sé qué hay, Y digamos</p>	<p>Pues, poniéndolos, usándolos, utilizándolos. Tomas un pincel y le dices a una persona ciega, moje este pincel en esto y lo vas a deslizar de la siguiente manera. Pues yo creo que lo puede hacer, si le da una... si le orienta, cómo debe ubicar, si debe desplazar el pincel de arriba hacia abajo o de manera circular o qué sé yo, no, Yo creo que cualquier cosa puede servir.</p>
--	--	--	---

		<p>Tú pintas para mostrar algo, tú pintas una casa, entonces tú sabes que esa casa, o sea, tienes que dar vida por medio de la pintura, entonces ¿por qué no usar texturas que me permitan de pronto interpretar? No de forma correcta, porque yo no creo que todo sea tan al 100%, ahora si se pudiera genial, pero por lo menos hacer entender lo más posible algo, por medio de la pintura y por medio de las texturas, no sé, se me ocurre.</p>	<p>que sí siento que puede funcionar más, sobre todo para identificar la figura después, porque el olor es más cuando uno la está haciendo como listo, quiero el verde para hacer tal cosa, no, quiero el azul, entonces como que ayuda más para identificar. Pero esta de la textura, sí siento que en el momento que ya está realizada el dibujo, la obra, la persona siento que la puede identificar más, ¿no?</p> <p>Ya cuando se seca ya como que la textura va a permanecer. Entonces también veía que hay, por ejemplo,</p>	
--	--	---	--	--

		<p><b>Listo, listo, listo. Bueno, me decías que esos serían los elementos, textura, que le podamos dar una emoción, un sentimiento, ehhhh ¿Algo más que tú crees que se deben tener en cuenta? Estrategias, elementos, objetos, espacios.</b></p> <p>No, no sabría cómo, de pronto, no, digamos que en el momento, porque, pues de pronto se le ocurrirá una u otra cosa, pero, pues en el momento se me ocurre que es como tener en cuenta la textura, cómo crear texturas a</p>	<p>los mezcladores y los tarros de pinturas con número en braille o con el nombre del color en braille, como para que la persona también identifique, no solo por el olfato, sino también por el tacto, o que hay pinturas en relieve que, bueno, así me genera un poco más duda como para hacer más figuras en 3D, Sé que las ahí, pero lo que te digo, no, no las he utilizado, no, no tenía esa experiencia.</p> <p>Estrategias. Es que yo creo que también la estrategia va muy relacionada con utilizar esos</p>	
--	--	---	---	--

		partir de la pintura y hacer algo bien chévere, bien interesante.	elementos, ¿no? Porque puedes tener una estrategia muy buena, pero si sigues utilizando las mismas pinturas convencionales creo que podría quedarse ahí en un intento, estrategias.	
7A		El participante 1 propone crear texturas con la pintura para facilitar la interpretación de obras de arte (Azul) para la evocación de emociones, aunque no tiene experiencia directa pintando (Naranja).	El participante 2 explora estrategias y herramientas táctiles y olfativas, como pinturas texturizadas y aromas, para identificar colores y obras de arte (Azul), buscando mejorar su experiencia artística más allá de la pintura convencional (Naranja).	El participante 3 menciona que cualquier elemento puede ser útil para enseñar a pintar a una persona ciega, siempre y cuando se le ofrezca la orientación adecuada (Azul).

8P	<p><b>¿De qué forma fueron evaluados tus procesos creativos en torno a la pintura?</b></p>	<p>No, pues, no sabría decirte, por lo mismo que no tengo mucha, no tuve mucho acercamiento a la pintura, entonces....</p> <p><b>¿Y cómo te calificaban acá en el INCI, por ejemplo?</b></p> <p>No me acuerdo.</p> <p><b>¿No te acuerdas?</b></p> <p>Te juro que no me acuerdo, No, es que en esa época yo tenía como Cuatro años, entonces estoy recordando mucho.</p>	<p>Es que las materias casi no eran de pintura.</p> <p>No, que yo recuerde, no. Habían unas que eran como de danza, recuerdo clases de música, pero de pintura, no. Lo que te mencioné fue más... Antes de perder la visión en primero, segundo, jardín, bueno, cosas así, pero es que ya después del séptimo o octavo, ya el enfoque de arte era danza o música.</p>	<p>La verdad es que el profesor a mí nunca me exigió planchas, porque yo no sabía hacer trazos de nada ni de esas cosas. Entonces, las evaluaciones que él me hacía era de investigar cosas, por ejemplo. Alguna vez me dejó una investigación de entrevistar a un director de orquesta, y entonces entrevisté al director de la Orquesta Sinfónica de Colombia, que en aquel tiempo era el maestro Jaime León, que dirigía la Orquesta Sinfónica de Colombia, entonces yo fui al Teatro Colón y él muy</p>
----	--	---	---	---

				<p>amablemente me atendió, y pues, bueno, logré la entrevista</p> <p>Siempre nos preguntaban que consiguiera biografías de artistas, de compositores, de música, de pintura, entonces, por ejemplo, sobre todo de los pintores colombianos, entonces supe, por ejemplo, de Fernando Botero que además de pintor era escultor, de un pintor que se llamaba Santiago Martínez Delgado que era de Cali, de Alejandro Obregón que era de Cartagena y así. Entonces, sí, era como la opción para que le pudiera</p>
--	--	--	--	--

				<p>uno calificar algo en esa asignatura que entre otras cosas, pues no era una vocacional, sino una asignatura obligatoria para todos. Todos bebíamos dibujo artístico, Las vocacionales eran dibujo técnico, contabilidad y artesanías. Entonces, pues obviamente...</p>
8A		<p>El participante 1 no tiene recuerdos en relación con procesos evaluativos que fueran aplicados a la pintura (Naranja).</p>	<p>El participante 2 menciona que no recibió evaluación alguna en relación con procesos relacionados con la pintura (EE) (Naranja), esto debido a que en su colegio la formación en torno al arte, sé relaciona más con la música y la danza.</p>	<p>El participante 3 dice que sus procesos evaluativos, se daban en torno a la clase de dibujo artístico, pero desde lo conceptual, ya que realizaba investigaciones sobre artistas o compositores (EE) (Naranja).</p>

9P	<p>¿A lo largo de tu experiencia alguno de tus compañeros o pares te ha propuesto una idea o ayuda diferente a las propuestas por el docente, para un mejor acercamiento a la pintura?</p>	<p>No.</p> <p>¿Nadie nunca se ha preocupado?</p> <p>No, no, no. Pero mira qué me haces recordar de otras cosas</p> <p><b>Haber cuéntame</b></p> <p>Mi hermano es buenísimo para el dibujo, yo no sé si todavía, pero en nuestra época de niños, él era muy bueno con el tema de dibujo y él hacía muchas cosas muy creativas y en esa época estaba</p>	<p>Mmm No, no recuerdo mucho. Pero digamos que siempre que se hace ese ejercicio, pues obviamente compañeros o conocidos o familias, sí, como que venga aquí.</p> <p>Como buscamos la manera, pero realmente lo que te menciono es que las experiencias han sido muy pocas, no han sido muchas. Pero sí, claro, siempre está la forma de, venga, pongámosle así, sea una cinta o algo, por ahí que usted identifique cuál es cuál, qué color es cada tarro, pero hasta ahí, creo que las estrategias han llegado</p>	<p>No, yo creo que a mis compañeros nunca se les ocurrió la idea de decirme, oiga, Pedro, venga, yo creo que Nosotros podemos pintar, venga, lo invito a que pintemos. No, jamás.</p>
----	--	--	--	---

		<p>de moda y todavía el tema de Dragon Ball y él hacía cosas y yo decía, oiga, qué chévere hacer, o sea, cómo tener imágenes táctiles de ese tipo de cosas que generalmente son dibujos, pero qué chévere tener como algo así, ¿no? Sí me ocurre, claro.</p> <p><b>¿Y él te explicaba cómo las hacía?</b></p> <p>Él más o menos me explicaba, sí, él como que trataba y como, sí. Pero obviamente, digamos, no podía ser tan específico porque</p>	<p>hasta ahí como para identificar y ya.</p>	
--	--	--	--	--

		<p>pues de pronto no sabía hacerlo y además en esa época solo teníamos como 12 y 10 años entonces.</p> <p><b>Pero bueno, él intentaba acercarte a ti a esas formas de la pintura.</b></p> <p>Incluso alguna vez compró un cuadro en 3D, en 3D no, no era en 3D, eran yo no sé si tú has visto esos cuadros que son como de vidrio, que tienen un vidrio, son pequeñitos y es un vidrio</p>		
--	--	--	--	--

	<p>realmente y en la parte de atrás tiene el dibujo.</p> <p><b>¿Y que se ve como en movimiento?</b></p> <p>creo que si</p> <p><b>¿Algo así?</b></p> <p>Sí, el caso es que él cogió y lo puso así como en colbón, era un Goku, todavía me acuerdo, y me lo mostró y me dijo, mire, más o menos así es Goku.</p>		
--	--	--	--

		<p><b>Ay, está bonito. Bueno, esas son formas de darte a ti acceso a la pintura y él desde chiquito sin saber nada del tema fue como, venga, yo quiero que mi hermano sepa quién es Goku. Muy bueno, porque lo veían y compartían tiempo con el programa, ¿no?</b></p> <p>Exacto, sí, nos gustaba mucho.</p>		
<b>9A</b>		<p>El participante 1 recuerda experiencias de su infancia con su hermano, quien era hábil en el dibujo y buscó maneras de</p>	<p>El participante 2 indica que sus compañeros o familiares en algún momento le ayudaron, con adecuaciones como el uso de</p>	<p>El participante 3 menciona que nunca tuvo una adecuación por parte de sus compañeros en torno a la clase de artes</p>

		<p>compartir su interés creativo con él (EE) (Naranja). Aunque su hermano no tenía conocimientos específicos sobre accesibilidad, intentó explicarle sus dibujos y le mostró un cuadro con relieve para ayudarlo a percibir figuras, como Goku de <i>Dragon Ball</i> (ED) (Azul)</p>	<p>cintas para identificar colores (ED) (Azul).</p>	
10	<p><b>¿De qué forma la pintura ha influido o no en tu percepción del mundo o desarrollo personal?</b></p>	<p>Pues como te digo, ha sido muy poco porque no tengo mucho acercamiento a la pintura, más, sin embargo, y como te decía ahorita, pienso que una pintura puede dar acceso a muchas cosas para los que ven. Entonces, ¿por qué no crear algo</p>	<p>A ver, vuelvo a lo que recuerdo, ¿no? Porque después de perder la visión, como que el acercamiento no ha sido mucho. Antes, por el contrario, como que uno, pues no es como que me llame la atención, no es como que, guau, qué plan, entonces, pues uno se aleja, Pero</p>	<p>Pues directamente no, porque yo diría que con mis capacidades visuales es muy difícil poder valorar una pintura en su justa dimensión, porque yo me puedo acercar al Guernica y yo puedo ver de pronto los colores, los matices, algunos policromados, ciertas formas, hasta</p>

		<p>para los que de pronto no vemos? Pero...Y si bien no vamos a tener el 100% de la información, tener algo de información.</p>	<p>sí todavía me gusta que, por ejemplo, se describan las obras visualmente, como, pues, recuerdo los colores, entonces, no, tiene tal color, tiene tal forma, está tratando de expresar, bueno, cierto sentimiento, cierta expresión, entonces es más algo que recuerdo visualmente que lo que puedo llegar a experimentar, a sentir con los otros sentidos.</p>	<p>difusas las veré, pero yo no puedo, digamos, llegar a un resultado que decir qué cuadro más interesante o qué cuadro tan significativo. No tendría yo la capacidad para valorar una pintura en ese sentido.</p>
<b>10</b> <b>A</b>		<p>El participante 1 reconoce su falta de acceso a la pintura, pero sugiere crear herramientas y estrategias para que las personas ciegas puedan experimentar el</p>	<p>El participante 2 recuerda experiencias positivas relacionadas con el arte antes de perder la vista, pero actualmente se siente alejado de la pintura, aunque</p>	<p>El participante 3 menciona que no puede apreciar una pintura en su totalidad debido a su Discapacidad Visual, aun cuando puede percibir algunos colores y formas (Verde).</p>

		arte de manera más completa (ED) (Azul).	aún disfruta de descripciones visuales de obras de arte que evocan sus recuerdos de colores y formas (Azul).	
--	--	--	--	--

## **Anexo D Transcripción Retroalimentaciones por laboratorio**

### **Retroalimentación Camilo Primer Laboratorio**

Bueno, con respecto a esa experiencia estética, como emotiva, sensorial, de esa actividad, de este primer taller, de este primer ejercicio que se hizo, bueno, me parece interesante, porque se sale mucho de la monotonía de lo tradicional, porque si, pues uno habla de pintura y se centra como en el pincel, en las témperas y ya, y pinte y haga, mientras que si en este ejercicio, pues de entrada como que se rompe, se sale de lo tradicional, de la monotonía, y si me pareció bastante curioso.

Como bueno, empecemos con colbón, con talco y con témpera, no es como una combinación que uno lo vea todos los días, como ahí voy a pintar de esa manera, utilizando estos elementos que por lo general, pues, no se usan, entonces desde ahí, como que está esa disrupción, salir de la monotonía, como uy, qué vamos a hacer con esto, no, qué está pasando acá, además de, después de ya mezclarlos y agregar los otros elementos, no, como, pues lo era la sal, el café, el azúcar, bueno, las piedritas, entonces sí, sí se genera como esa experiencia chévere.

En el sentido de que, por ejemplo, pues, en mi caso, en mi obra, al último resulto siendo tipo, a ver, en diferentes dimensiones, no, porque no solo está la parte visual que está, esto plano, no, sino que al último resulto, como con ese toque de relieve, dándole forma con las piedritas, con el café, con la témpera verde, entonces es como que quedó, sí, como un tipo de dos dimensiones, no solo lo visual, que pasa a ser ajeno al tacto, sino que, pues quedan otras dimensiones que uno le da relieve, le da forma a eso, no, también con una de las mezclas, que fue el azul, que también quedó como una especie de esponja, que fue curioso.

En ningún momento pensé que fuera a salir así, pero yo dije, no, hagámosla con la sal, a ver qué tal y quedó chévere, porque, pues quedan diferentes texturas, no, como con las piedritas, como

más rocosa, como con el café, como más áspero, no, mientras que con la sal quedó en forma de esponja, entonces se genera una experiencia chévere, por lo que ya uno puede como empezar a agregar esos otros elementos, se deja llevar ahí como por la creatividad, bueno, hagamos esto, hagamos lo otro, entonces sí, sí, es chévere, es diferente, como que uno realmente se entretiene y se divierte ahí con ese ejercicio.

En lo personal, en la obra que yo hice, si hubo un momento que, no sé, me distraje haciendo eso y la instrucción fue, hagamos algo relacionado con el himno cantado por las aves, no, como por la naturaleza, entonces hubo un momento en el que yo dije, no, pintemos aquí azul, pintemos aquí rosada, cuando me puse a pensar, yo dije, oiga, pero pues, qué relación tiene esto con la naturaleza, y ahí cae en cuenta, y dije, no, toca como replantear la obra, como para darle algo más sentido, que no quede como algo abstracto ahí, y por eso utilicé ese recurso de, bueno, ya que en el centro no lo he utilizado, pues hagámosles como especie de, si fuera una isla, un espacio rocoso, por eso utilicé las piedritas, el café, que se viera de esa manera, como un tierra, como si fuera una especie, una isla, ahí en medio, dándole ese toque, con las piedritas, el café y el pasto, un poquito el verde, que no sé si se nota mucho, no, a lo último, pero sí que se vea como, oiga, sí, eso es como una especie de isla, algo ahí, tierra, como en el medio, y alrededor, pues no hay nada, puede que sea agua, lo azul, pero lo rosado también, sí, puede como, cada quien lo puede interpretar a su manera, y por eso, digamos, que me puse a pensar, y yo le doy como nombre a la obra, "en medio de la nada", así, en medio de la nada, porque así está la isla que traté de reflejar, que está en él medio, en medio de la nada, porque alrededor no hay nada claro cómo, oiga, sí, qué es esto, no, pues ya cada quien, digamos, sacará su interpretación de qué podría ser, y ya, entonces, en general, fue una experiencia chévere.

**Retroalimentación Pedro Primer Laboratorio**

Hola Erika, muy buenos días, cordial saludo, muchas gracias por enviarme la foto de mi obra de arte. Te cuento que finalmente para mí resultó una experiencia muy significativa porque tengo que confesar que al principio tenía mis dudas de que yo pudiera siquiera llegar a pintar algo. Creo que las orientaciones que ustedes nos dieron, Kevin y tú, fueron muy provechosas y fáciles de comprender.

Mi experiencia con la pintura, como les había comentado, es absolutamente nula porque nunca había tenido un acercamiento, pero la experiencia de preparar los óleos y luego aplicarlos al lienzo fue algo que nunca me imaginé poder hacer.

Pues nada, darles los agradecimientos a ustedes porque finalmente resultó muy bonita la experiencia y en cualquier caso yo siempre he estado convencido de que las personas con Discapacidad Visual si podemos pintar porque como nos explicaba Kevin, pues la pintura no es la rigurosidad de manejar un pincel, sino que hay diversas maneras de poder acercarse a la pintura.

Entonces gracias a ustedes, a ti y a Kevin y a la universidad que les apoya esta investigación y pues se abre una esperanza para las nuevas generaciones y los que presenten alguna Discapacidad Visual, pues por lo menos existiendo personas como ustedes que creen en las capacidades de estas personas, pues podemos tener la seguridad de que muchos de ellos van a poder realizar sueños que uno nunca se imaginó poder realizar.

Así que muchas gracias por todo. Hasta pronto.

## **Retroalimentación Alejandro Primer Laboratorio**

Hola, ¿cómo estás? Bueno, estaba pendiente del audio, pero bueno, pues, ¿qué te cuento? Que no, que al principio me sentía un poco extraño, lo que hemos hablado en la entrevista inicial, pues me sentía un poco extraño porque nunca había tenido, digamos, manejo con pinturas ni nada de esto, entonces, digamos que sí, al principio para mí todavía era un poco desconocido, aunque bueno, también me pareció como muy muy bonito eso de revolver cosas del colbón, del talco y esas cosas, pero la verdad yo no conocía eso, pero me pareció como chévere, me pareció, como te decía, alguna vez, me devolví muchos, muchos años atrás, entonces, pero me pareció chévere, como la actividad.

Al principio, pues, sí me sentía un poco extraño, pero ya después uno le fue encontrando como forma, como bueno, ¿qué vamos a hacer con esto? ¿Qué podemos sacar? Y lo que te contaba, de pronto ayer, pues, la lavada que me pegué ayer, pues, de pronto me sirvió como para decir, venga, y hacemos como algo que exprese esa tarde que hace en Bogotá, como la de hoy, por ejemplo, que como que llueve, como que hace sol, pero como que llueve, pero como que hace sol, sí, y pues, teniendo en cuenta el himno, yo me imaginaba que todo eso es bajo la lluvia, yo sé que no, pero digamos que se escuchaba así, entonces, se le fue encontrando como sentido. Me pareció chévere y me pareció muy muy bacano, muy chévere la actividad, ya al final, ya estaba un poco como metido en eso, entonces, es bonito el de pronto plasmar algo, así no se parezca, en ese lienzo en blanco, ¿no? Y bueno, y también, pues, claro, todas las preguntas que yo hacía, pues, iban teniendo en cuenta que, pues, yo nunca, o sea, mejor dicho, lo que yo te comentaba, no tengo memoria visual, entonces, de pronto quería combinar algunas cosas y quería hacerlo bien, entonces, por eso quería cómo ese tema de, decidía cómo combinar, ¿será que si esto cuadra con esto? ¿Será que no?

Entonces, pues, también eso es superclave, pues, me pareció muy chévere para la actividad, pues, por lo menos en mi caso, pues, esperar a ver lo que sigue, pero sí, sí, ya se ve más chévere, más interesante.

### **Retroalimentación Camilo Segundo Laboratorio**

Bueno, con respecto a esa segunda sesión, a ese segundo taller de pintura, digamos que en conclusión en general la experiencia fue chévere, fue divertida, digamos que, que se sigue con el mismo concepto, podría decirlo así, disruptivo, de seguir pintando una forma algo diferente, bueno bastante diferente, desde el mismo concepto de utilizar algo fuera de lo normal, me refiero sobre todo a la miel, porque, pues uno no es que como que oiga, si voy a pintar y oh, utilicemos la miel, no, realmente son cosas que por primero no me imaginaría y segundo, pues hacen que la experiencia de entrada sea como que oiga y cómo va a pintar con la miel.

No, entonces digamos que eso me parece interesante, me parece chévere como utilizar esas otras, utilizar otras cosas, no, más allá de la pintura para pintar, entonces desde ahí me pareció bastante interesante, bueno también con el hecho, digamos que esta técnica de grabado, si no me equivoco, de utilizar el helicóptero o como lo llamarían ustedes técnicamente, digamos que en lo personal me parece más interesante, me pareció mejor que el anterior, por el hecho de que uno va dejando con el punzón la marca y uno digamos que a diferencia del anterior, que por rato es como qué es lo que estoy pintando, qué es lo que estoy dibujando, aquí qué había hecho, aquí qué color le ha puesto.

En este segundo taller, en este segundo ejercicio me permite conocer mejor qué es lo que estoy haciendo, aquí le hice tal cosa, aquí ya le hice esto, no, no, no sabe qué, mejor hagamos este otro, entonces como que me permite tener un mejor control de qué es lo que estoy haciendo, entonces digamos que en ese aspecto me pareció genial, me pareció mejor, me pareció chévere,

como que tengo más dominio de la obra que se está haciendo, no, entonces digamos que en ese aspecto me parece chévere y pues el hecho de bueno ya después de pintarlo y de traspasarlo, de hacer la transferencia también me parece genial, entonces en líneas generales ya en conclusión, pues digamos que fue una experiencia chévere, divertida, podría decir que hasta me la proxima, otra vez

Podría decir que hasta me sentí más cómodo realizándola por el hecho de saber exactamente qué estaba haciendo, oiga no sabe qué, no me está gustando lo que está quedando, hagámosle mejor esto, entonces siento que de ese aspecto me parece, me sentí como más tranquilo, no, como más relajado, ya sé qué es lo que hice, cómo lo hice, de poder repasar con el tacto, bueno, ah ok, toca, ahora sólo falta esto, entonces en ese aspecto me pareció chévere y ya con el otro, el papel, de papel, se me escapa el nombre, que era con las hojitas, con las plantas y eso, también digamos que me recordó mucho la infancia, porque sí, sí llegué a hacer muchos trabajos así de calcar, entonces sí, sí fue como un tema de recordar esas épocas, no, entonces en general fue una experiencia chévere, chévere me la goce, divertida, eso sí, tener más cuidado para no echarme la témpora encima.

Pero de resto todo bien, en general me gustó y ya para finalizar, a las obras, en lo que me decía Kevin, que podría ponerle un nombre a cada obra, o en general, y yo voy a ponerle un nombre en general a las tres obras, a todas, les voy a poner ahí, "recuerdos natura", porque justamente, digamos que me recordaban muchas cosas, también el hecho de dibujar, también iba con mis recuerdos, yo me acuerdo que era tal cosa, entonces voy a plasmarla así, entonces recuerdos y natural, pues por él hecho de que casi todo era con naturaleza, entonces me voy con ese nombre y ya, esa fue mi experiencia.

**Retroalimentación Pedro Segundo Laboratorio**

Hola Erika, muy buenos días. En relación con la experiencia que tuvimos del acercamiento a estas técnicas de pintura, por decirlo de alguna manera, pues, bueno, en lo personal fueron novedosas porque no tenía ni idea que eso se podría hacer así. Primero trabajando sobre un poliestileno y luego grabándolo sobre un papel durex, no conocía que eso se podría hacer.

Entonces para mí fue novedoso, creo que el segundo trabajo que se hizo, tal vez fue un poco más difícil para mí porque tenía más elaboración, pero en últimas, pues creo que lo pudimos hacer y bueno, en conclusión fue una experiencia muy interesante y bueno, pues también digamos que se confirma que si las personas con Discapacidad Visual podemos tener una interacción con el arte pictórico utilizando distintas técnicas, así que muchísimas gracias a ti y a Kevin por su orientación.

**Retroalimentación Alejandro Segundo Laboratorio**

Segunda sesión, más bien. ehhh fue interesante el tema de, de cómo se mezclaba la pintura, pues como siempre, a veces uno llega y como decía la primera vez, uno llega como que, sin conocimiento de nada, ehhhh sin conocimiento de nada del tema, si, pues digamos que si funcionó el tema de la primer sesión, para bueno, un poco más relajado a la segunda y la tercera, que, pues para mí fueron una sola. Entonces, pues el tema de revolver la pintura me pareció muy chévere con él, con la miel.

Me pareció interesante que se mezclaran como esas cosas que uno dice, ¿qué tiene que ver la miel con la pintura? Bueno, pues para mí no, como que uno ahhh no sé. Entonces digamos que se convertía en una cosa más cómoda y también sentidos de cómo huele, cómo se siente al tacto.

Ehhh entonces digamos que fue muy muy chévere si el revolver esto y cómo esparcirla. El tema de, el grabado también me pareció muy chévere, pues bueno, digamos que la palabra del

grabado, pues suena como muy simple y como muy obvia, pero ehh tiene que, o sea, también tiene su secreto y es saberlo hacer. Es como calcar algo en otro material.

Entonces me pareció también muy interesante. Yo como que uno como que uno ehhe oprime y eso y luego ¡pun!, uno retira y queda, pues la copia exacta. Bueno, no sé si es exacta tocar a ver, jejeje, pero me pareció muy interesante.

Bueno, en la segunda parte de la segunda sesión, el tema de, ahí ya no me acuerdo cómo fue que sé ya el frotage, creo que se llamaba. Me pareció también muy chévere. El cómo también calcar eso y también el uso de las crayolas que, pues, a veces traían recuerdos, de hecho yo no sabía cómo que una crayola podía utilizarse, pues en su forma entera, por decirlo así.

Entonces, pues, también me pareció muy chévere.

### **Retroalimentación Final Camilo Tercer Laboratorio**

Bueno, con respecto a mi experiencia, con respecto a este último laboratorio, digamos que fue una experiencia chévere, me la disfruté, me la gocé. Mmm fue interesante el hecho de primero, digamos que utilizar los pigmentos de las frutas y de los alimentos, ¿no? Que me parece genial. Segundo, el hecho de pues hacer el ejercicio de con el olor, con el tacto, pues identificar cada alimento y asociarlo con algo, ¿no? Que de una u otra forma pues le trae unos recuerdos, momentos, ehhe personas, ¿no? Lugares, entonces, a mí me pareció genial esa parte.

Y ya como tal la experiencia de, de realizar la obra, bueno, digamos que también me gustó, me sentí cómodo realizándola. Ehh Por el hecho de que listo con el punzón vas marcando los puntos y vas haciendo el trazado de lo que quieres hacer, entonces puedes ir mirando, quiero hacer esto, voy bien, ¿no? Sabe qué, voy a hacer otra parte.

Bueno, como que uno se puede ir guiando por ese relieve. Y ya en el momento de pintar, pues también chévere, chévere porque pues digamos que cada olor, cada alimento pues se asocia con ese color y le va dando forma a ese dibujo que uno que en mi casa dice pues una casa como mmm tratando de reflejar el campo, que es lo que más me recordó este ejercicio pues cada uno de los alimentos me llevaron casi todas las veces a recordar la infancia en el campo cuando iba a visitar a mi abuela.

Entonces, por eso como que quiero hacer ese hogar. Y por ende decidí yo colocarle título "exquisito hogar". Ese va a ser el título de mi obra.

En general no me pareció chévere, chévere, el hecho de pintar con los pigmentos de los alimentos. Y pues dentro de todo fue interesante, accesible, fue digamos que lo puede desarrollar de manera autónoma, entonces eso me pareció muy chévere del ejercicio.

### **Retroalimentación Final Pedro Tercer Laboratorio**

Hola, Erika. Buenas tardes. Un cordial saludo.

Ehh bueno, con respecto a, al último laboratorio que tuvimos, donde utilizamos la técnica de pintura la acuarela, pues me pareció muy interesante. Yo la verdad no tenía inicialmente idea de cómo se podía, como se podía hacer esto. Pues sabía que de pronto la acuarela era a base de agua.

Digamos por la palabra acuarela. Ehh Pero no tenía pues como idea de cómo era que se podía preparar. Ehh Me parece interesante haber utilizado elementos naturales, como frutas maceradas para obtener el color y mezclándolas desde luego con agua, para luego aplicarlas sobre el papel.

Bueno, no recuerdo cómo es que se llama el papel que utilizamos. En todo caso me pareció muy interesante. Y bueno, como siempre mi dificultad es no saber por dónde empezar a pintar.

¿Cierto? Porque, pues como te he comentado en otras ocasiones, mi debilidad visual es el no poder reconocer formas en detalle, digamos, formas pequeñas. Entonces para mí es muy difícil. Ehh Pues empezar a imaginarme qué puedo pintar, porque no sé desde dónde empezar a hacer un cuadro.

Por ejemplo, en este caso, con tus orientaciones y las de Kevin, pues yo creo que las sacamos adelante, pero de todas maneras es para mí por mi condición visual de ser, de tener la Discapacidad Visual desde el nacimiento, es más difícil que una persona que ya ha visto antes y pues tiene probablemente la experiencia de haber tomado incluso entre sus manos un lápiz para dibujar, un pincel para pintar, etcétera.

Y pues nada, pues creo que de todas maneras queda evidenciado que las personas con Discapacidad Visual sí podemos tener un acercamiento muy directo a, al arte pictórico y que a partir de los ajustes razonables se pueden hacer a las distintas técnicas, pues... pienso que se puede tener unos buenos resultados. Creo que, esto sería muy interesante ponerlo también a prueba con niños y jóvenes con Discapacidad Visual, pues porque los que estábamos participando ya somos personas muy adultas, ya tenemos todo un recorrido, en fin, unas experiencias ya muy consolidadas, pero sería muy bueno que, por ejemplo, esto que ustedes han iniciado de, de trabajar la pintura extendida, como lo llaman ustedes, pues sería muy interesante que los niños y jóvenes con Discapacidad Visual que todavía están en las instituciones educativas y sobre todo los maestros de arte pudieran tener la posibilidad de conocer esto y llevarlo a la práctica con los chicos con Discapacidad Visual que hoy por hoy pues tienen, digamos, dentro de sus asignaturas, tienen esta área de la educación artística.

Entonces, qué bueno que pudiera esto replicarse realmente en esos establecimientos educativos donde están los estudiantes con Discapacidad Visual para que no solamente se limite la

educación artística, ahhh por ejemplo, la música o el teatro o la literatura, sino que las personas con Discapacidad Visual tienen también la posibilidad de acceder a otras expresiones artísticas, como la pintura con seguridad, que a la escultura también, incluso la fotografía, que ya sabemos que sí existen casos exitosos de personas con Discapacidad Visual que pues han trabajado sobre estas formas de expresión artística.

Así que nada más, muchas gracias por todo lo que nos enseñaron en estos tres laboratorios, las tres técnicas que vimos y pues nada, pues estamos aquí, con disponibilidad a ver si de pronto pudiéramos participar cuando tengan ustedes la sustentación. Así que muchas gracias a ti y a Kevin y bueno, estamos en comunicación ehh que estés muy bien y seguimos en contacto.

Hasta pronto.

### **Retroalimentación Final Alejandro Tercer Laboratorio**

Ehhh, bueno, en cuanto a la tercera sesión, me parece también muy chévere, muy también sensorial, el tema de los sentidos es muy importante, juega un papel muy muy importante, porque pues ahí ya manejamos ehh las frutas, me pareció muy chévere, muy bonito, como que las sensaciones a veces traen recuerdos de cosas.

Entonces me pareció muy chévere encontrarme con un banano, un banano que pues a veces uno come todos los días, pero digamos que en la actividad pues fue muy bonito, porque como que especialmente te trae recuerdos, yo me acuerdo que pues nos ponían a hablar, a decir qué, a decir qué fruta era, con algo que de pronto, con una palabra que uno lo asociara, entonces yo me acuerdo que el banano yo lo asociaba con el jardín, porque pues era algo que, una fruta que nos daban justo en la tarde cuando yo estaba en el jardín, uno de los pocos recuerdos que tengo. Entonces era muy bonito como acordarse de eso, o de la guayaba, o del tomate de árbol, cosas así, y sentir el aroma, digamos la fruta en sí, entonces muy muy chévere, y pues bueno también

ver que de esa fruta uno puede sacar también ehh arte y hacer algo con eso, con ese jugo frutal, ver que tú puedes dibujar con eso, pues me parece bastante chévere, sí, que, que pueda uno como, como coger ese jugo de la fruta y hacer un paisaje interesante de acuerdo a sus colores, a la mezcla de sus colores, pues me pareció muy bonito.

Y lo que te decía ese día, pues si estos talleres se dieran para temas de ayuda, de eliminar estrés, de muchas cosas, yo creo que estos talleres pueden servir para muchas cosas, sí, porque eso de recordar y de expresarse con, con cosas, pues también es muy bueno. Bueno, espero que te haya servido el audio, de pronto no me exprese muy bien, lo importante es que me hayas entendido, entonces pues nada, cuídate mucho.

### Anexo E Matriz de análisis de retroalimentaciones

- Pintura Expendida (PE): (Amarillo)
- Discapacidad Visual (DV): (Verde)
- Estrategia Didáctica (ED): (Azul)
- Experiencia Estética (EE): (Naranja)

# Audio	Fuente De Información	Laboratorio	Retroalimentación Participante 1: Alejandro Pabón Perilla	Retroalimentación Participante 2: Camilo Andrés Garnica	Retroalimentación Participante 3: Pedro Andrade Losada
1	Transcripción Audio	#1 Texturas hápticas del ecosistema	15 de noviembre Hola, ¿cómo estás? Bueno, estaba pendiente del audio, pero bueno, pues, ¿qué te cuento? Que no, que al principio me sentía un poco	15 noviembre Bueno, con respecto a esa experiencia estética, como emotiva, sensorial, de esa actividad, de este primer taller, de este primer ejercicio que se	15 de noviembre Hola Erika, muy buenos días, cordial saludo, muchas gracias por enviarme la foto de mi obra de arte. Te cuento que finalmente para mí resultó

			<p>extraño, lo que hemos hablado en la entrevista inicial, pues me sentía un poco extraño porque nunca había tenido, digamos, manejo con pinturas ni nada de esto, entonces, digamos que sí, al principio para mí todavía era un poco desconocido, aunque bueno, también me pareció como muy muy bonito eso de revolver cosas del colbón, del talco y esas cosas, pero la verdad yo no conocía eso, pero me pareció como chévere, me pareció, como te decía, alguna vez, me devolví</p>	<p>hizo, bueno, me parece interesante, porque se sale mucho de la monotonía de lo tradicional, porque si, pues uno habla de pintura y se centra como en el pincel, en las témperas y ya, y pinte y haga, mientras que si en este ejercicio, pues de entrada como que se rompe, se sale de lo tradicional, de la monotonía, y si me pareció bastante curioso.</p> <p>Como bueno, empecemos con colbón, con talco y con témpera, no es como una</p>	<p>una experiencia muy significativa porque tengo que confesar que al principio tenía mis dudas de que yo pudiera siquiera llegar a pintar algo. Creo que las orientaciones que ustedes nos dieron, Kevin y tú, fueron muy provechosas y fáciles de comprender.</p> <p>Mi experiencia con la pintura, como les había comentado, es absolutamente nula porque nunca había tenido un acercamiento, pero la experiencia de preparar los</p>
--	--	--	---	---	--

			<p>muchos, muchos años atrás, entonces, pero me pareció chévere, como la actividad.</p> <p>Al principio, pues, sí me sentía un poco extraño, pero ya después uno le fue encontrando como forma, como bueno, ¿qué vamos a hacer con esto? ¿Qué podemos sacar? Y lo que te contaba, de pronto ayer, pues, la lavada que me pegué ayer, pues, de pronto me sirvió como para decir, venga, y hacemos como algo que exprese esa</p>	<p>combinación que uno lo vea todos los días, como ahí voy a pintar de esa manera, utilizando estos elementos que por lo general, pues, no se usan, entonces desde ahí, como que está esa disrupción, salir de la monotonía, como uy, qué vamos a hacer con esto, no, qué está pasando acá, además de, después de ya mezclarlos y agregar los otros elementos, no, como, pues lo era la sal, el café, el azúcar, bueno, las piedritas, entonces sí, sí se</p>	<p>óleos y luego aplicarlos al lienzo fue algo que nunca me imaginé poder hacer.</p> <p>Pues nada, darles los agradecimientos a ustedes porque finalmente resultó muy bonita la experiencia y en cualquier caso yo siempre he estado convencido de que las personas con Discapacidad Visual si podemos pintar porque como nos explicaba Kevin, pues la pintura no es la rigurosidad de manejar un pincel, sino que hay diversas</p>
--	--	--	--	---	---

			<p>tarde que hace en Bogotá, como la de hoy, por ejemplo, que como que llueve, como que hace sol, pero como que llueve, pero como que hace sol, sí, y pues, teniendo en cuenta el himno, yo me imaginaba que todo eso es bajo la lluvia, yo sé que no, pero digamos que se escuchaba así, entonces, se le fue encontrando como sentido.</p> <p>Me pareció chévere y me pareció muy muy bacano, muy chévere la actividad, ya al final,</p>	<p>genera como esa experiencia chévere.</p> <p>En el sentido de que, por ejemplo, pues, en mi caso, en mi obra, al último resultado siendo tipo, a ver, en diferentes dimensiones, no, porque no solo está la parte visual que está, esto plano, no, sino que al último resultado, como con ese toque de relieve, dándole forma con las piedritas, con el café, con la ténpera verde, entonces es como que quedó, sí, como un tipo de dos dimensiones, no</p>	<p>maneras de poder acercarse a la pintura.</p> <p>Entonces gracias a ustedes, a ti y a Kevin y a la universidad que les apoya esta investigación y pues se abre una esperanza para las nuevas generaciones y los que presenten alguna Discapacidad Visual, pues por lo menos existiendo personas como ustedes que creen en las capacidades de estas personas, pues podemos tener la seguridad de que</p>
--	--	--	---	---	---

			<p>ya estaba un poco como metido en eso, entonces, es bonito el de pronto plasmar algo, así no se parezca, en ese lienzo en blanco, ¿no? Y bueno, y también, pues, claro, todas las preguntas que yo hacía, pues, iban teniendo en cuenta que, pues, yo nunca, o sea, mejor dicho, lo que yo te comentaba, no tengo memoria visual, entonces, de pronto quería combinar algunas cosas y quería hacerlo bien, entonces, por eso quería cómo ese tema de, decidía cómo</p>	<p>solo lo visual, que pasa a ser ajeno al tacto, sino que, pues quedan otras dimensiones que uno le da relieve, le da forma a eso, no, también con una de las mezclas, que fue el azul, que también quedó como una especie de esponja, que fue curioso.</p> <p>En ningún momento pensé que fuera a salir así, pero yo dije, no, hagámosla con la sal, a ver qué tal y quedó chévere, porque, pues quedan diferentes texturas, no, como con las</p>	<p>muchos de ellos van a poder realizar sueños que uno nunca se imaginó poder realizar.</p> <p>Así que muchas gracias por todo. Hasta pronto.</p>
--	--	--	--	---	---

			<p>combinar, ¿será que si esto cuadra con esto? ¿Será que no?</p> <p>Entonces, pues, también eso es superclave, pues, me pareció muy chévere para la actividad, pues, por lo menos en mi caso, pues, esperar a ver lo que sigue, pero sí, sí, ya se ve más chévere, más interesante.</p>	<p>pedritas, como más rocosa, como con el café, como más áspero, no, mientras que con la sal quedó en forma de esponja, entonces se genera una experiencia chévere, por lo que ya uno puede como empezar a agregar esos otros elementos, se deja llevar ahí como por la creatividad, bueno, hagamos esto, hagamos lo otro, entonces sí, sí, es chévere, es diferente, como que uno realmente se entretiene y se divierte ahí con ese ejercicio.</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>En lo personal, en la obra que yo hice, si hubo un momento que, no sé, me distraje haciendo eso y la instrucción fue, hagamos algo relacionado con el himno cantado por las aves, no, como por la naturaleza, entonces hubo un momento en el que yo dije, no, pintemos aquí azul, pintemos aquí rosada, cuando me puse a pensar, yo dije, oiga, pero pues, qué relación tiene esto con la naturaleza, y ahí cae en cuenta, y dije, no, toca como replantear la obra, como para darle algo</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>más sentido, que no quede como algo abstracto ahí, y por eso utilicé ese recurso de, bueno, ya que en el centro no lo he utilizado, pues hagámosles como especie de, si fuera una isla, un espacio rocoso, por eso utilicé las piedritas, el café, que se viera de esa manera, como un tierra, como si fuera una especie, una isla, ahí en medio, dándole ese toque, con las piedritas, el café y el pasto, un poquito el verde, que no sé si se nota mucho, no, a lo último, pero sí que se vea como, oiga,</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>sí, eso es como una especie de isla, algo ahí, tierra, como en el medio, y alrededor, pues no hay nada, puede que sea agua, lo azul, pero lo rosado también, sí, puede como, cada quien lo puede interpretar a su manera, y por eso, digamos, que me puse a pensar, y yo le doy como nombre a la obra, "en medio de la nada", así, en medio de la nada, porque así está la isla que traté de reflejar, que está en él medio, en medio de la nada, porque alrededor no hay nada claro cómo, oiga, sí, qué</p>	
--	--	--	--	---	--

				es esto, no, pues ya cada quien, digamos, sacará su interpretación de qué podría ser, y ya, entonces, en general, fue una experiencia chévere.	
<b>1</b> <b>Análisis</b>			El participante 1 destaca que al principio se sintió extraño debido a su falta de experiencia con la pintura. Sin embargo, disfrutó el proceso de mezclar los materiales y crear texturas, lo que le trajo recuerdos de su infancia. Logró encontrarle sentido a la	El participante 2 menciona que la experiencia con la PE fue innovadora y fuera de lo común (Naranja). La combinación de pegamento, talco y témpera, junto con elementos como sal, café y piedras, resultó en texturas y dimensiones inesperadas (Amarillo). La	El participante 3 expresa su sorpresa y satisfacción con la experiencia de PE, ya que al principio tenía dudas sobre su capacidad para pintar debido a su Discapacidad Visual, sin embargo, gracias a las instrucciones claras y útiles de los docentes mediadores

			<p>actividad al plasmar en su obra la dualidad del clima en Bogotá, representando la lluvia y el sol en un mismo lienzo, generando una EE (Naranja).</p> <p>A pesar de no tener memoria visual, pudo combinar elementos y lograr un resultado interesante (Verde).</p> <p>La EE fue positiva y espera con entusiasmo las próximas actividades (Naranja).</p>	<p>actividad fue "entretenida" y permitió su expresión creativa, aunque hubo un momento de distracción que llevó a replantear la obra para conectar con el tema propuesto, resultando en una pieza titulada "En medio de la nada", allí una isla rocosa central representa un espacio de significado en un entorno ambiguo (Naranaj).</p> <p>La EE fue valorada como entretenida y estimulante.</p>	<p>investigativos, logró crear una obra de arte que le resultó significativa (Amarillo). Este destaca que nunca antes había tenido contacto con la pintura, pero que la experiencia de preparar los óleos y aplicarlos al lienzo fue algo nuevo e impactante (Naranja). Agradece a los facilitadores y a la universidad por apoyar este tipo de iniciativas, ya que abren un mundo de posibilidades para las personas con DV porque les permiten realizar sueños</p>
--	--	--	--	---	--

					que parecían inalcanzables (Verde). La EE fue muy positiva y enriquecedora (Naranja).
2	Transcripción Audio	#2 Huella Naturales (Grabado) y Naturaleza Manifestada (frottage)	19 de diciembre Segunda sesión, más bien. eh hh fue interesante el tema de, de cómo se mezclaba la pintura, pues como siempre, a veces uno llega y como decía la primera vez, uno llega como que, sin conocimiento de nada, eh hhh sin conocimiento de nada del tema, si, pues digamos que si funcionó el	25 de noviembre Bueno, con respecto a esa segunda sesión, a ese segundo taller de pintura, digamos que en conclusión en general la experiencia fue chévere, fue divertida, digamos que, que se sigue con el mismo concepto, podría decirlo así, disruptivo, de seguir pintando una forma algo diferente, bueno bastante	23 de noviembre Hola Erika, muy buenos días. En relación con la experiencia que tuvimos del acercamiento a estas técnicas de pintura, por decirlo de alguna manera, pues, bueno, en lo personal fueron novedosas porque no tenía ni idea que eso se podría hacer así. Primero trabajando sobre un

			<p>tema de la primer sesión, para bueno, un poco más relajado a la segunda y la tercera, que, pues para mí fueron una sola. Entonces, pues el tema de revolver la pintura me pareció muy chévere con él, con la miel.</p> <p>Me pareció interesante que se mezclaran como esas cosas que uno dice, ¿qué tiene que ver la miel con la pintura?</p> <p>Bueno, pues para mí no, como que uno ahhh no sé. Entonces digamos que se convertía en</p>	<p>diferente, desde el mismo concepto de utilizar algo fuera de lo normal, me refiero sobre todo a la miel, porque, pues uno no es que como que oiga, si voy a pintar y oh, utilicemos la miel, no, realmente son cosas que, por, primero no me imaginaría y segundo, pues hacen que la experiencia de entrada sea como que oiga y cómo va a pintar con la miel.</p> <p>No, entonces digamos que eso me parece interesante, me parece chévere como utilizar</p>	<p>poliestileno y luego grabándolo sobre un papel durex, no conocía que eso se podría hacer.</p> <p>Entonces para mí fue novedoso, creo que el segundo trabajo que se hizo, tal vez fue un poco más difícil para mí porque tenía más elaboración, pero en últimas, pues creo que lo pudimos hacer y bueno, en conclusión fue una experiencia muy interesante y bueno, pues también digamos que se</p>
--	--	--	--	---	---

			<p>una cosa más cómoda y también sentidos de cómo huele, cómo se siente al tacto.</p> <p>Ehhh entonces digamos que fue muy muy chévere si el revolver esto y cómo esparcirla. El tema de, el grabado también me pareció muy chévere, pues bueno, digamos que la palabra del grabado, pues suena como muy simple y como muy obvia, pero ehh tiene que, o sea, también tiene su secreto y es</p>	<p>esas otras, utilizar otras cosas, no, más allá de la pintura para pintar, entonces desde ahí me pareció bastante interesante, bueno también con el hecho, digamos que esta técnica de grabado, si no me equivoco, de utilizar el icopor o como lo llamarían ustedes técnicamente, digamos que en lo personal me parece más interesante, me pareció mejor que el anterior, por el hecho de que uno va dejando con el punzón la marca y uno digamos que a Diferencia del anterior,</p>	<p>confirma que si las personas con Discapacidad Visual podemos tener una interacción con el arte pictórico utilizando distintas técnicas, así que muchísimas gracias a ti y a Kevin por su orientación.</p>
--	--	--	--	---	--

			<p>saberlo hacer. Es como calcar algo en otro material.</p> <p>Entonces me pareció también muy interesante. Yo como que uno como que uno ehhe oprime y eso y luego ¡pun!, uno retira y queda, pues la copia exacta. Bueno, no sé si es exacta tocar a ver, jejeje, pero me pareció muy interesante.</p> <p>Bueno, en la segunda parte de la segunda sesión, el tema de, ahí ya no me acuerdo cómo fue que sé ya el frotage, creo que</p>	<p>que por rato es como qué es lo que estoy pintando, qué es lo que estoy dibujando, aquí qué había hecho, aquí qué color le ha puesto.</p> <p>En este segundo taller, en este segundo ejercicio me permite conocer mejor qué es lo que estoy haciendo, aquí le hice tal cosa, aquí ya le hice esto, no, no, no sabe qué, mejor hagamos este otro, entonces como que me permite tener un mejor control de qué es lo que estoy haciendo, entonces</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>se llamaba. Me pareció también muy chévere. El cómo también calcar eso y también el uso de las crayolas que, pues, a veces traían recuerdos, de hecho yo no sabía cómo que una crayola podía utilizarse, pues en su forma entera, por decirlo así.</p> <p>Entonces, pues, también me pareció muy chévere.</p>	<p>digamos que en ese aspecto me pareció genial, me pareció mejor, me pareció chévere, como que tengo más dominio de la obra que se está haciendo, no?, entonces digamos que en ese aspecto me parece chévere y pues el hecho de bueno ya después de pintarlo y de traspasarlo, de hacer la transferencia también me parece genial, entonces en líneas generales ya en conclusión, pues digamos que fue una experiencia chévere, divertida, podría decir que</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>hasta me la, otra vez, Podría decir que hasta me sentí más cómodo realizándola por el hecho de saber exactamente qué estaba haciendo, oiga no sabe qué, no me está gustando lo que está quedando, hagámosle mejor esto, entonces siento que de ese aspecto me parece, me sentí como más tranquilo, no, como más relajado, ya sé qué es lo que hice, cómo lo hice, de poder repasar con el tacto, bueno, ah ok, toca, ahora sólo</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>falta esto, entonces en ese aspecto me pareció chévere.</p> <p>Y ya con el otro, el papel, de papel, se me escapa el nombre, que era con las hojitas, con las plantas y eso, también digamos que me recordó mucho la infancia, porque sí, sí llegué a hacer muchos trabajos así de calcar, entonces sí, sí fue como un tema de recordar esas épocas, no, entonces en general fue una experiencia chévere, chévere me la goce, divertida, eso sí, tener más</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>cuidado para no echarme la t�mpora encima.</p> <p>Pero de resto todo bien, en general me gustó y ya para finalizar, a las obras, en lo que me decía Kevin, que podría ponerle un nombre a cada obra, o en general, y yo voy a ponerle un nombre en general a las tres obras, a todas, les voy a poner ahí, "recuerdos naturales", porque justamente, digamos que me recordaban muchas cosas, también el hecho de dibujar, también iba con mis</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>recuerdos, yo me acuerdo que era tal cosa, entonces voy a plasmarla así, entonces recuerdos y natural, pues por el hecho de que casi todo era con naturaleza, entonces me voy con ese nombre y ya, esa fue mi experiencia.</p>	
<p><b>2</b></p> <p><b>Análisis</b></p>			<p>El participante 1 destaca la evolución de su experiencia a lo largo de la segunda sesión, evidenciando una mayor comodidad y disposición gracias al aprendizaje previo (EE) (Naranja).</p>	<p>El participante 2 refleja una experiencia artística innovadora y significativa en el segundo taller de pintura (EE) (Naranja). Destaca la exploración de materiales poco convencionales, como la miel,</p>	<p>El participante 3 resalta el carácter novedoso de la experiencia, destacando el descubrimiento de técnicas pictóricas que desconocía, como el uso de la lamina de poliestireno y su posterior</p>

			<p>Resalta especialmente el uso de la miel en la pintura, lo que le permitió explorar nuevas sensaciones a través del olfato y el tacto, ampliando su percepción del proceso artístico (PE) (Amarillo).</p> <p>También valora el grabado como una técnica que, aunque aparentemente sencilla, requiere precisión y un entendimiento de su ejecución (EE) (Naranja).</p> <p>Finalmente, menciona que el segundo momento del laboratorio 2, en el que</p>	<p>lo que generó sorpresa y un enfoque disruptivo en la práctica pictórica (PE) (Amarillo).</p> <p>Menciona que tuvo una experiencia más significativa en el primer momento del laboratorio 2 en comparación con el laboratorio 1, destacando su interés por la técnica de grabado. Menciona que el uso del icopor (lámina de poliestireno) y el punzón resultó más interesante, ya que al usar el punzón este dejaba una</p>	<p>grabado en papel durex (PE) (Amarillo).</p> <p>A pesar de que el segundo ejercicio le resultó más complejo por su mayor nivel de elaboración, considera que logró llevarlo a cabo satisfactoriamente (EE) (Naranja).</p> <p>Su reflexión final enfatiza la importancia de la accesibilidad en el arte pictórico, reafirmando que las personas con Discapacidad Visual pueden interactuar con la pintura mediante diversas</p>
--	--	--	---	---	--

			<p>experimentó con la técnica del frottage, le pareció interesante. Destaca el proceso de calcar las texturas y el uso de crayolas, expresando asombro al descubrir que pueden utilizarse de forma horizontal para resaltar los relieves en el soporte (EE) (Naranja).</p> <p>En general, su testimonio refleja un proceso de descubrimiento sensorial y técnico que hizo de la sesión una experiencia enriquecedora y sorprendente (EE) (Naranja).</p>	<p>marca o relieve que se sentía sobre el icopor(EE) (Naranja).</p> <p>Asimismo, la técnica de grabado y la transferencia de la obra fueron valoradas por ofrecer un mayor dominio sobre el resultado final.</p> <p>Además, menciona que el segundo momento del laboratorio 2, en el que se trabajó con papel y elementos naturales como hojas y plantas, le evocó recuerdos de su infancia, porque en esta etapa realizó varios trabajos de calcar, lo que hizo que esta</p>	<p>técnicas adaptadas (DV) (Verde). Además, expresa gratitud por la orientación recibida, subrayando el valor de la inclusión en espacios artísticos (EE) (Naranja).</p>
--	--	--	---	---	--

				<p>experiencia fuera significativa(EE) (Naranja).</p> <p>El participante 3 decide por último nombrar sus obras "Recuerdos Naturales", realizadas durante el primer momento del laboratorio 2, explica que este nombre surge de la evocación de recuerdos personales durante el proceso de dibujo, así como la presencia de elementos naturales en su creación artística.(EE) (Naranja).</p>	
<b>3</b>	<b>Transcripción</b>	<b>#3</b>	19 de diciembre	9 de diciembre	9 de diciembre

	<b>Audio</b>	<b>Pigmentos vivos</b>	<p>Ehhh, bueno, en cuanto a la tercera sesión, me parece también muy chévere, muy también sensorial, el tema de los sentidos es muy importante, juega un papel muy muy importante, porque pues ahí ya manejamos ehh las frutas, me pareció muy chévere, muy bonito, como que las sensaciones a veces traen recuerdos de cosas.</p> <p>Entonces me pareció muy chévere encontrarme con un banano, un banano que pues a</p>	<p>Bueno, con respecto a mi experiencia, con respecto a este último laboratorio, digamos que fue una experiencia chévere, me la disfruté, me la gocé. Mmm fue interesante el hecho de primero, digamos que utilizar los pigmentos de las frutas y de los alimentos, ¿no? Que me parece genial. Segundo, el hecho de pues hacer el ejercicio de con el olor, con el tacto, pues identificar cada alimento y asociarlo con algo, ¿no? Que de una u otra forma</p>	<p>Hola, Erika. Buenas tardes.</p> <p>Un cordial saludo.</p> <p>Ehh bueno, con respecto a, al último laboratorio que tuvimos, donde utilizamos la técnica de pintura la acuarela, pues me pareció muy interesante. Yo la verdad no tenía inicialmente idea de cómo se podía, como se podía hacer esto. Pues sabía que de pronto la acuarela era a base de agua.</p>
--	--------------	------------------------	---	---	---

			<p>veces uno come todos los días, pero digamos que en la actividad pues fue muy bonito, porque como que especialmente te trae recuerdos, yo me acuerdo que pues nos ponían a hablar, a decir qué, a decir qué fruta era, con algo que de pronto, con una palabra que uno lo asociara, entonces yo me acuerdo que el banano yo lo asociaba con el jardín, porque pues era algo que, una fruta que nos daban justo en la tarde cuando yo estaba en el jardín,</p>	<p>pues le trae unos recuerdos, momentos, ehhh personas, ¿no? Lugares, entonces, a mí me pareció genial esa parte.</p> <p>Y ya como tal la experiencia de, de realizar la obra, bueno, digamos que también me gustó, me sentí cómodo realizándola.</p> <p>Ehh Por el hecho de que listo con el punzón vas marcando los puntos y vas haciendo el trazado de lo que quieres hacer, entonces puedes ir mirando, quiero hacer esto, voy</p>	<p>Digamos por la palabra acuarela. Ehh Pero no tenía pues como idea de cómo era que se podía preparar. Ehh Me parece interesante haber utilizado elementos naturales, como frutas maceradas para obtener el color y mezclándolas desde luego con agua, para luego aplicarlas sobre el papel.</p> <p>Bueno, no recuerdo cómo es que se llama el papel que utilizamos. En todo caso me pareció muy interesante. Y</p>
--	--	--	---	---	--

		<p>uno de los pocos recuerdos que tengo.</p> <p>Entonces era muy bonito como acordarse de eso, o de la guayaba, o del tomate de árbol, cosas así, y sentir el aroma, digamos la fruta en sí, entonces muy muy chévere, y pues bueno también ver que de esa fruta uno puede sacar también ehh arte y hacer algo con eso, con ese jugo frutal, ver que tú puedes dibujar con eso, pues me parece bastante chévere, sí, que, que pueda</p>	<p>bien, ¿no? Sabe qué, voy a hacer otra parte.</p> <p>Bueno, como que uno se puede ir guiando por ese relieve. Y ya en el momento de pintar, pues también chévere, chévere porque pues digamos que cada olor, cada alimento pues se asocia con ese color y le va dando forma a ese dibujo que uno que en mi casa dice pues una casa como mmm tratando de reflejar el campo, que es lo que más me recordó este ejercicio pues cada uno de los</p>	<p>bueno, como siempre mi dificultad es no saber por dónde empezar a pintar.</p> <p>¿Cierto? Porque, pues como te he comentado en otras ocasiones, mi debilidad visual es el no poder reconocer formas en detalle, digamos, formas pequeñas. Entonces para mí es muy difícil. Ehh Pues empezar a imaginarme qué puedo pintar, porque no sé desde dónde empezar a hacer un cuadro.</p>
--	--	---	---	---

			<p>uno como, como coger ese jugo de la fruta y hacer un paisaje interesante de acuerdo a sus colores, a la mezcla de sus colores, pues me pareció muy bonito.</p> <p>Y lo que te decía ese día, pues si estos talleres se dieran para temas de ayuda, de eliminar estrés, de muchas cosas, yo creo que estos talleres pueden servir para muchas cosas, sí, porque eso de recordar y de expresarse con, con cosas, pues también es muy bueno.</p>	<p>alimentos me llevaron casi todas las veces a recordar la infancia en el campo cuando iba a visitar a mi abuela.</p> <p>Entonces, por eso como que quiero hacer ese hogar. Y por ende decidí yo colocarle título "exquisito hogar". Ese va a ser el título de mi obra.</p> <p>En general no me pareció chévere, chévere, el hecho de pintar con los pigmentos de los alimentos. Y pues dentro de todo fue interesante, accesible,</p>	<p>Por ejemplo, en este caso, con tus orientaciones y las de Kevin, pues yo creo que las sacamos adelante, pero de todas maneras es para mí por mi condición visual de ser, de tener la Discapacidad Visual desde el nacimiento, es más difícil que una persona que ya ha visto antes y pues tiene probablemente la experiencia de haber tomado incluso entre sus manos un lápiz para dibujar, un pincel para pintar, etcétera.</p>
--	--	--	--	---	---

			<p>Bueno, espero que te haya servido el audio, de pronto no me exprese muy bien, lo importante es que me hayas entendido, entonces pues nada, cuídate mucho.</p>	<p>fue digamos que lo puede desarrollar de manera autónoma, entonces eso me pareció muy chévere del ejercicio.</p>	<p>Y pues nada, pues creo que de todas maneras queda evidenciado que las personas con Discapacidad Visual sí podemos tener un acercamiento muy directo a, al arte pictórico y que a partir de los ajustes razonables se pueden hacer a las distintas técnicas, pues... pienso que se puede tener unos buenos resultados. Creo que, esto sería muy interesante ponerlo también a prueba con niños y jóvenes con Discapacidad Visual, pues porque los que</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>estábamos participando ya somos personas muy adultas, ya tenemos todo un recorrido, en fin, unas experiencias ya muy consolidadas, pero sería muy bueno que, por ejemplo, esto que ustedes han iniciado de, de trabajar la pintura extendida, como lo llaman ustedes, pues sería muy interesante que los niños y jóvenes con Discapacidad Visual que todavía están en las instituciones educativas y sobre todo los maestros de arte pudieran tener la</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>posibilidad de conocer esto y llevarlo a la práctica con los chicos con Discapacidad Visual que hoy por hoy pues tienen, digamos, dentro de sus asignaturas, tienen esta área de la educación artística.</p> <p>Entonces, qué bueno que pudiera esto replicarse realmente en esos establecimientos educativos donde están los estudiantes con Discapacidad Visual para que no solamente se limite la educación artística, ahhh por</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>ejemplo, la música o el teatro o la literatura, sino que las personas con Discapacidad Visual tienen también la posibilidad de acceder a otras expresiones artísticas, como la pintura con seguridad, que a la escultura también, incluso la fotografía, que ya sabemos que sí existen casos exitosos de personas con Discapacidad Visual que, pues han trabajado sobre estas formas de expresión artística.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>Así que nada más, muchas gracias por todo lo que nos enseñaron en estos tres laboratorios, las tres técnicas que vimos y pues nada, pues estamos aquí, con disponibilidad a ver si de pronto pudiéramos participar cuando tengan ustedes la sustentación. Así que muchas gracias a ti y a Kevin y bueno, estamos en comunicación ehh que estés muy bien y seguimos en contacto.</p> <p>Hasta pronto.</p>
--	--	--	--	--	---

<p><b>3</b></p> <p><b>Análisis</b></p>			<p>El participante número 1 disfrutó mucho la tercera sesión, destacando la importancia de los sentidos y la conexión de los aromas de las frutas con recuerdos y emociones, esta siendo una EE (Naranja). Le pareció muy interesante identificar las frutas a través del olfato y asociarlas con momentos y lugares. Disfrutó la EE de crear arte con los extractos de las frutas y verduras, resaltando la posibilidad de dibujar paisajes con los colores naturales.</p>	<p>El participante 2 disfrutó mucho la EE de realizar PE con pigmentos naturales de alimentos, destacando la conexión entre los olores y sabores con recuerdos y emociones. A este le resultó interesante identificar los alimentos a través del olfato y el tacto, asociándolos con personas y lugares (Naranja). Se sintió cómodo creando su obra, utilizando un punzón para guiarse y plasmando recuerdos de su infancia en el campo, lo</p>	<p>El participante 3 expresa su sorpresa y satisfacción con la experiencia de pintar con acuarelas, ya que al principio tenía dudas sobre su capacidad para pintar (Amarillo). Gracias a las instrucciones claras y útiles de los docentes mediadores investigadores, logró crear una obra de arte que le resultó significativa (Azul). Destaca que nunca antes había tenido contacto con la pintura, pero que la experiencia de preparar los óleos y aplicarlos</p>
--	--	--	---	---	--

			<p>Considera que este tipo de talleres podrían ser útiles para reducir el estrés y fomentar la expresión personal permitiendo una EE significativa.</p> <p>La actividad le pareció muy bonita y significativa (Naranja).</p>	<p>que reflejó en su obra titulada "Exquisito hogar" (Azul).</p> <p>La actividad le pareció accesible, autónoma e interesante (Amarillo).</p>	<p>al lienzo fue algo nuevo e impactante (Amarillo).</p> <p>Agradece a los docentes mediadores investigadores y a la universidad por apoyar este tipo de iniciativas, ya que abren un mundo de posibilidades para las personas con DV y les permiten realizar sueños que parecían inalcanzables (Verde). En general, la experiencia fue muy positiva y enriquecedora (Amarillo).</p> <p><a href="#">(Retornar al documento)</a></p>
--	--	--	--	---	---



## Anexo F Matriz de análisis registros fotográficos

### Categorías temáticas

- Pintura Expendida (PE): (Amarillo)
- Discapacidad Visual (DV): (Verde)
- Estrategia Didáctica (ED): (Azul)
- Experiencia Estética (EE): (Naranja)

### Participantes

1. P.1: Alejandro
2. P.2: Camilo
3. P.3: Pedro

Fuente de Información (Fotografía)	Descripción
Laboratorio 1: Texturas Hápticas del Ecosistema	



Fotografía 1

La imagen muestra al participante 3 experimentando con materiales de distintas texturas, desde piedras grandes y pequeñas de color rojo, como con elementos cotidianos como el café, aplicándolo sobre una lámina de poliestireno con pegante, talco y vinilo blanco (Naranja).

De esta manera, al proponer la incorporación de elementos naturales multisensoriales y materiales no convencionales, se amplían los límites de lo tradicional de la pintura, que es lo que propone el ejercicio de lo expandido (Amarillo).



La imagen muestra a los participantes 1, 2 y 3 trabajando con una variedad de materiales, desde elementos naturales como piedras hasta sustancias cotidianas como café y azúcar (Amarillo). Utilizando palitos de paleta como herramienta, cada uno construye cuidadosamente sus mezclas sobre una base de talco y pegamento (Azul). Esta técnica permite a los participantes explorar diferentes texturas, generando composiciones únicas (Amarillo).

Fotografía 2



Fotografía 3

La imagen muestra al participante 3 trabajando sobre el lienzo usando herramientas como una espátula plástica y un palo de paleta, con los cuales aplica la mezcla realizada con pegante, vinilo blanco, talcos y piedra grandes (Amarillo), evitando de esta manera el contacto de sus manos con la mezcla lograda (Naranja).

Las herramientas como una espátula o palo de paleta le permite al participante realizar el ejercicio de aplicación del material sin necesidad de utilizar sus manos (Azul).



Fotografía 4

En la imagen se muestra como el contacto físico entre las manos de la docente y del participante 1 se convierte en un puente de comunicación y aprendizaje. A través del acompañamiento de mano sobre mano con movimientos suaves y precisos, la docente mediadora investigativa indica al participante la presencia de material en los bordes del recipiente, facilitando así la mezcla homogénea (Azul). Este contacto directo promueve una experiencia sensorial enriquecedora y refuerza el vínculo entre ambos (Naranja).



Fotografía 5

La imagen muestra al participante 2, realizando una mezcla sobre la lámina de poliestireno con diferentes colores como azul, verde y blanco, con ayuda de un palo de paleta que sostiene con su mano izquierda, mientras que con la mano derecha sostiene firmemente la esquina de la lámina para que esta no se mueva.

La exploración de la combinación de colores mediante el uso de herramientas no convencionales y el tacto, permiten interactuar sensorialmente con el proceso creativo (Naranja).



Fotografía 6

La imagen muestra al participante 3 en un momento de descubrimiento. Inicialmente, utiliza un palo de paleta para mezclar los elementos, pero pronto se percata de que esta herramienta no es del todo adecuada para lograr la homogeneidad deseada. De manera intuitiva, comienza a utilizar sus dedos para mezclar, revelando una mayor sensibilidad y control sobre los materiales (Naranja).



Fotografía 7

La imagen muestra las manos del participante 2, quien explora con sus dedos la forma de aplicación sobre el lienzo de la mezcla obtenida de su lamina de poliestireno con pegante, talco y vinilo blanco y azul, dándose cuenta que de la mezcla realizada resultó un elemento sólido que se puede estirar y esparcir sobre el lienzo (Naranja).

La exploración sensorial de la mezcla de materiales, permite descubrir texturas por medio del tacto, que puedan ser manipuladas y aplicadas (Azul), enriqueciendo la experiencia estética a través de las manos (Naranja).



Fotografía 8

En la parte superior, la docente mediadora investigativa y el participante 3 trabajan en conjunto, creando un mapa mental sobre el lienzo, esto a través de la técnica de mano sobre mano, la docente mediadora investigativa guía suavemente la mano del participante, ayudándole a visualizar la disposición de los elementos en su obra (Azul). Este proceso colaborativo fomenta la autonomía del participante y lo empodera a tomar decisiones creativas.

Por otro lado, en la parte inferior derecha se ve como el contacto directo con los materiales es fundamental para el participante 2. Al utilizar sus dedos para aplicar la mezcla sólida, establece una conexión íntima con su obra. Esta experiencia sensorial enriquece su proceso creativo y le permite desarrollar una sensibilidad única hacia los colores y las texturas (Naranja).



Fotografía 9

En esta imagen se observa como los participantes están interactuando directamente los materiales con las manos, palos de paleta y con elementos creados propiamente como es el caso del participante 2 quién está en el costado derecho superior utilizando la masa obtenida de los materiales para ubicarla en su obra, por otra parte, el participante 1 quien está al costado izquierdo se encuentra utilizando un palo de paleta para poder realizar la distribución de su mezcla en el soporte, mientras el participante 3 con sus manos interactúa con la forma de aplicación de elementos como piedras naturales en su obra (Naranja).



En la imagen se observa a la docente mediadora investigativa ayudando al participante 3 quien le solicita su ayuda para lograr un color que se asemeje al atardecer para aplicarlo en su obra, guiándose el mismo previamente por combinaciones de colores que ya había realizado, como por ejemplo que la mezcla de rojo y amarillo da naranja y a lograr este color pide que se le aplique más vinilo rojo para que este tenga una tonalidad mucho mas semejante al

Fotografía 10

efecto deseado (Azul), mientras se encuentra esparciendo con sus dedos una mezcla de color lograda previamente sobre el lienzo, en este momento se evidencia como los participantes 1, 2 y 3 ya se encuentran más cómodos con la utilización de sus manos para la aplicación de las mezclas y colores que cada uno logro para sus obras (Naranja)

La mediación de la docente mediadora investigativa en la enseñanza de la mezcla de colores, promueve la experimentación y autonomía de los participantes (Azul).



Fotografía 11

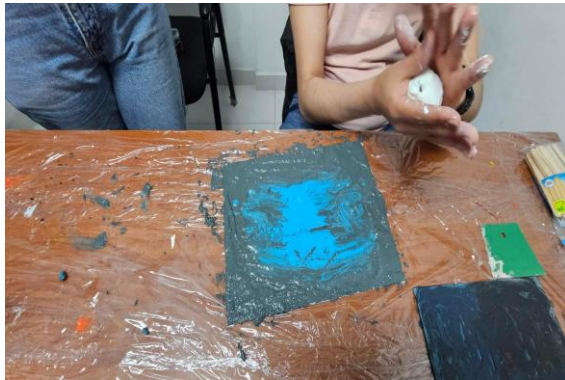
La imagen revela el proceso de descubrimiento del participante 2, al añadir las piedras sin mezcla básica, el participante ha encontrado una nueva forma de utilizar los materiales y de crear efectos inesperados. Este enfoque experimental enriquece su obra y demuestra su curiosidad por explorar nuevas técnicas (Naranja).



Fotografía 12

En esta imagen se observa como el participante 1 utiliza sus manos y un palo de paleta como herramientas para esparcir las mezclas logradas, por un parte, en el centro de su obra se evidencia la mezcla de color azul, mientras que la mezcla de color gris se ve esparcida alrededor del color azul, cubriendo en su totalidad el lienzo.

De esta manera, el participante explora de manera autónoma la aplicación de colores y texturas, interactuando sensorialmente con los materiales (Naranja).



Fotografía 13

En esta imagen se ve como el participante 1 ha creado una representación única del sol en el centro de su obra. Al utilizar una mezcla compacta y de textura tipo smile, ha logrado simular la luminosidad y la densidad de este astro. La elección del color blanco, que representa el color del sol en el espacio, demuestra una profunda comprensión del fenómeno y una gran sensibilidad estética (Naranja).

**Laboratorio 2: Texturas Naturales (Grabado) y Naturaleza Manifestada (frottage)****Momento 1 Texturas Naturales (Grabado)**

Fotografía 14

En la imagen se observa que el participante 3, se encuentra utilizando un punzón como herramienta para realizar trazos sobre la superficie de la lámina de poliestireno, generando de esta forma texturas y relieves a forma de un árbol frondoso, que al mismo tiempo rectifica con su otra mano para identificar lo que está realizando, esto indica cómo el participante 3 genera una conexión táctil con su proceso creativo.

Establecer una conexión táctil con la exploración de texturas y relieves creados con un punzón permite percibir y construir una creación artística de manera sensorial (Naranja).



Fotografía 15

Fotografía 16

En la imagen 15 y 16, se puede evidenciar el dibujo sobre la piel, este proporciona una experiencia táctil y sensorial única al participante 3, este, al sentir las líneas y las formas creadas por la docente mediadora investigativa, el participante puede desarrollar una conexión más profunda con su obra, ya que puede transposicionar lo que la docente mediadora investigativa realiza en su piel. Esta exploración táctil facilita la comprensión espacial y la creación de composiciones más elaboradas, llevándola a su obra (Azul).



Fotografía 17

La imagen muestra al participante 1 explorando una rodachina como herramienta, mientras que con sus manos identifica el tamaño de la lámina de poliestireno, frente a él se encuentra la docente mediadora investigadora, dando orientaciones de las posibilidades que tiene el participante 1 al utilizar la rodachina.

La mediación de la docente mediadora investigativa en la exploración de la herramienta es un fundamental para el proceso creativo del participante (Azul).



Fotografía 18


La imagen muestra una estrategia innovadora para facilitar la autonomía del participante 1. Al realizar diferentes cortes en los extremos de los palos baja lenguas, se ha creado un sistema de identificación táctil que le permite distinguir el uso los palos en relación con los colores que se mezclan con este, sin necesidad de verlos (Azul). Esta personalización de los materiales demuestra la importancia de adaptar las herramientas a las necesidades individuales de cada participante (Verde).

### Momento 2 Naturaleza Manifestada (frottage)



Fotografía 19

La imagen muestra a los participantes 2 y 3 inmersos en un mundo de sensaciones y recuerdos. Con cuidado, seleccionan hojas de diferentes tamaños y formas, cada una evocando una experiencia única (Naranja). Han delimitado su espacio de trabajo para ubicar las hojas, creando un marco natural para su creación. Mientras manipulan las hojas, exploran sus texturas y discriminan los intrincados detalles de sus venas poniéndolos hacia arriba para

	<p>generar un mejor relieve. Es así, que al colocar las hojas sobre el papel piedra, construyen una composición que refleja su conexión con la naturaleza y su capacidad para encontrar belleza en los elementos más simples (Azul).</p>
 <p>Fotografía 20</p>	<p>La imagen muestra al participante 2 realizando un reconocimiento táctil, trabajando con sus manos sobre una hoja mantequilla, presionando la superficie para poder percibir las texturas de las hojas que se encuentran por debajo del papel (Naranja).</p> <p>De esta manera que al colocar un papel de gramaje inferior como lo es el mantequilla sobre otras hojas de árbol, se genera la posibilidad de que el participante por medio del tacto pueda sentir los detalles y texturas (Azul).</p>
<p><b>Laboratorio 3: Pigmentos Vivos</b></p>	



Fotografía 21

En la imagen se evidencia cómo a través del tacto, los participantes evocan recuerdos y asociaciones personales ligadas a las frutas y verduras (Naranja).

El participante 3, al incorporar la vista con la que cuenta, añade una dimensión visual a esta experiencia, creando una conexión más rica entre los sentidos y la memoria, los participantes 1 y 2 exploran estos elementos por medio del tacto (Verde). Esta actividad demuestra cómo nuestros sentidos pueden evocar emociones y recuerdos profundos (Naranja).



Fotografía 22

La imagen muestra el momento en que el participante 2 de manera autónoma y libre comienza a macerar la fruta de la piña junto con un poco de agua, para obtener un color amarillo para su obra, esto posibilita pensar como con alimentos como frutas o verduras se pueden obtener pigmentaciones naturales que sirvan como pintura para trabajar en un lienzo (Amarillo).

La experimentación con materiales no tradicionales, como frutas o verduras, para obtener pigmentos naturales, amplía los límites de la pintura convencional.

y expande nuevas formas de creación artística (Naranja).



Fotografía 23

La imagen captura el momento en el que los participantes utilizan un punzón para crear incisiones en el papel, usando como base un saco de algodón, allí los participantes retiran la hoja y esta queda con relieve positivo. Este proceso sencillo, pero efectivo permite a los participantes explorar diferentes técnicas de grabado y experimentar con la creación de texturas que usarán como límite en el siguiente paso. También se evidencia como la docente mediadora investigativa realiza un acompañamiento de mano sobre mano para guiar la elaboración del relieve positivo por medio del punzón en la hoja (Azul).



En la imagen se evidencia cómo el participante 1 está utilizando sus dedos de la mano izquierda para la aplicación de la pigmentación lograda por medio de la maceración de un abano mezclado con agua, mientras que con la mano derecha sostiene el soporte, para que este no se mueva.

La utilización de los dedos como forma de aplicación alternativa del color permite al participante conocer otra manera de poder pintar fuera del uso del

Fotografía 24

pincel (Amarillo).



Fotografía 25

La imagen muestra la versatilidad de los materiales y la capacidad de los participantes para adaptarse a nuevas situaciones.

En la parte superior se ve como el participante 1, guiado por la docente mediadora investigadora, trae elementos del laboratorio 2 al laboratorio 3, utilizando hojas como relieve extra a su obra.

A mano derecha (participante 2) e izquierda (participante 3) se ve a los participantes exploran diferentes técnicas de dibujo, utilizando las líneas punteadas como guía de manera diferente. El participante 2 sigue estrictamente la delimitación, mientras que el participante 3 muestra una mayor libertad creativa, explorando los límites de la línea (Naranja).



Fotografía 26

La imagen muestra la obra desarrollada por el participante 3, la cual tiene una composición entre la textura lograda por medio del uso en diferentes direcciones del punzón y la rodachina, como la aplicación de diversos pigmentos logrados de alimentos caseros macerados (Naranja).

La forma en que se incorporan los materiales y el uso de técnicas no tradicionales, permite que la Pintura Expandida aporte al proceso creativo del participante (Amarillo).



Fotografía 27

En la imagen se ve como el participante 2 ha demostrado una gran creatividad al incorporar fibras de alimentos en su obra, utilizándolas para construir ventanas y puertas. Esta elección de materiales no convencionales añade una textura y una dimensión táctil única y adicional a su pieza, transformando elementos cotidianos en elementos artísticos en Pintura Expandida (Naranja).



Fotografía 28

En la imagen se observa un plato poliestireno como soporte, al cual la docente mediadora investigadora le realizó tres cortes alrededor para la ubicación de colores dentro del mismo, para que el participante 1 pudiera reconocer por medio del tacto donde estaría ubicado cada color (Azul).

La adecuación del material con cortes en el soporte facilita la identificación táctil de la ubicación de colores para el participante, esto demuestra la importancia de adaptar los recursos para mejorar la accesibilidad y la experiencia pictórica de las personas con Discapacidad Visual (Verde).

## **Anexo G Bitácoras Docentes mediadores investigadores**

### ***Bitácora de implementación: Pintura Expandida: una experiencia estética multisensorial de tres personas con Discapacidad Visual. Una mirada artística hacia la Pintura Expandida, docente mediadora investigadora: Erika Vanessa Pineda Quitián***

La presente bitácora trata de documentar la implementación de la investigación llamada "*Pintura Expandida: una experiencia estética multisensorial de tres personas con Discapacidad Visual. Una mirada artística hacia la Pintura Expandida*", la cual explora el acceso a la pintura por parte de personas con Discapacidad Visual, a través de la creación y aplicación de estrategias didácticas. Esta investigación se centra en la "Pintura Expandida" como una modalidad artística que trasciende la bidimensionalidad y prioriza la experiencia estética de estos participantes a través de su sentido háptico. Se implementaron tres talleres prácticos con tres participantes con diferentes tipos de Discapacidad Visual, que de ahora en adelante se van a conocer como *Participante 1* (Alejandro, ceguera congénita), *Participante 2* (Camilo, ceguera adquirida), y *Participante 3* (Pedro, baja visión congénita). Este escrito trata de analizar las técnicas empleadas y la experiencia estética de los participantes.

#### **Categorías de análisis de la tesis:**

- **Pintura expandida:** Modalidad artística que prioriza la experiencia multisensorial, especialmente el tacto, para la apreciación y creación de obras, trascendiendo la tradicional bidimensionalidad.

- **Discapacidad Visual:** Condición que afecta la capacidad visual, incluyendo ceguera total y baja visión. Se consideraron diferentes tipos: ceguera congénita, hereditaria y baja visión congénita.
- **Estrategia didáctica:** Conjunto de acciones planificadas por los docentes mediadores investigadores para facilitar el acceso a la Pintura Expandida, considerando las particularidades de la Discapacidad Visual.
- **Experiencia estética:** Vivencia significativa que involucra emociones, sentimientos y cognición en la interacción con la obra de arte, en este caso, a través del tacto y otros sentidos.

### **Descripción del Laboratorio 1: Texturas hápticas del ecosistema**

**Fecha y hora:** 14 de noviembre, 4:00 Pm

- **Técnica:** Relieve Artístico, utilizando materiales como yeso, estuco y pintura espesa para crear efectos de textura y volumen en una superficie.
- **Momentos del laboratorio:**
  1. **Referente evocador:** Himno Nacional de Colombia, interpretado con sonidos de aves y otros animales autóctonos, presentado en la COOP 2024 en Cali, Colombia.
  2. **Exploración:** Exploración táctil y olfativa de los materiales (talco, pegamento, azúcar, café, piedras, etc.).
  3. **Uso de materiales:** Elaboración de tres mezclas base con diferentes texturas, incorporando progresivamente los elementos explorados. Se proporcionaron pinturas escolares para añadir color a solicitud de los participantes, guiado por los docentes mediadores investigadores.

4. **Desarrollo:** Creación de una obra que representara un paisaje o experiencia relacionada con la naturaleza, evocada por el Himno Nacional de Colombia presentado en la COOP.
5. **Cierre:** Reflexión sobre la actividad y socialización de las experiencias.

### **Análisis de la implementación del Laboratorio 1:**

Se evidenció una predisposición inicial de temor e incertidumbre por parte de los participantes ante la actividad, debido a la falta de experiencias previas con la pintura. Se les explicó el enfoque de la investigación, enfatizando en la exploración de sus experiencias estéticas y no en la evaluación de habilidades artísticas, lo que hizo que se tranquilizaran y estuviesen más tranquilos.

#### ***Referente evocador:***

La presentación del Himno Nacional con sonidos de animales generó una reacción positiva, evidenciando la posibilidad de transformar elementos tradicionales, este puede interpretarse como una metáfora de la inclusión y la diversidad. Es, por tanto, que al transformar un símbolo patrio tradicional, se abre un espacio para que el participante que desee se identifique y se conecten con él.

#### ***Exploración de materiales:***

Se observó cierta resistencia inicial al contacto con los materiales, posiblemente relacionada con una estimulación temprana poca y un consecuente en cuanto a la hipo sensibilidad o a la hiper sensibilidad táctil, desarrollándose como un "habito corporal", es así que existe una posibilidad de que los participantes no hayan tenido oportunidades previas de explorar libremente con

materiales diversos, lo cual genera una aversión inicial<sup>0</sup>, por tanto, la superación de esta resistencia es un logro significativo en el proceso.

Por otro lado, hubo asociaciones que realizaron los participante con los colores (verde con el pasto, azul con el cielo, entre otros), demostrando la construcción de significados a partir de otras experiencias sensoriales previas tanto propias como de otros.

Ahora bien, hubo un momento en la que los participantes hicieron una solicitud de colores para complementar sus obras, esto a pesar de la ausencia de experiencias visuales directas en algunos casos, lo que denota la influencia del imaginario social sobre la pintura y la necesidad del uso de colores.

#### ***Desarrollo de las obras:***

- **Participante 1:** Su obra representó un atardecer bogotano con lluvia, utilizando las texturas para evocar sensaciones táctiles y basándose en descripciones y experiencias relatadas. La decisión de no añadir color al sol y dejarlo blanco refleja una comprensión conceptual del fenómeno astronómico explicado por los investigadores, derribando el concepto erróneo que en algún momento alguien le explico o no supo darle la información completa, bien sea por desconocimiento o porque se da por hecho que deben saberlo.
- **Participante 2:** Su obra se caracterizó por una mayor abstracción, utilizando las texturas para representar elementos como un lago y una montaña. La incorporación posterior de café y piedras sueltas generó una nueva dimensión de relieve, aunque plantea desafíos de conservación a largo plazo. Su proceso creativo denota la influencia de recuerdos visuales, aunque reinterpretados desde una perspectiva táctil.

- **Participante 3:** Su obra representó un atardecer colombiano, utilizando las texturas y los colores que percibe para recrear las tonalidades características de este, amarillo, rojo, blanco y naranja. Su mayor requerimiento de apoyo fue en la mezcla de colores y la orientación espacial, esto evidencia la necesidad de estrategias didácticas específicas para personas con baja visión. El lograr superar la sensación incómoda inicial al contacto con los materiales y la integración de sus dedos en la creación de la obra, denotan un avance significativo en su experiencia estética.

### **Cierre:**

Los tres participantes expresaron satisfacción y entusiasmo con la actividad, destacando la posibilidad de acceder a la pintura desde una perspectiva diferente. El participante 1 enfatizó la importancia de implementar este tipo de actividades en instituciones como el INCI, tal como se realizaba hace unos años.

### **Conclusiones finales:**

#### **1. Pintura expandida:**

Es importante reconocer que esta no solo se limita a lo táctil, sino, que también considera la sinestesia (mezcla de sentidos). En este caso, el sonido del Himno Nacional, presentado en la COOP 2024, actuó como un estímulo cinestésico, conectando el oído con la creación táctil.

Además, la Pintura Expandida también implica una expansión de los materiales y soportes tradicionales, como lo demuestran el uso de estuco, café, piedras, etc., sobre lienzo, elementos que no son comunes en la pintura, lo que crea curiosidad e innovación, además del uso de materiales fáciles de acceder.

## **2. Discapacidad Visual:**

**Ceguera congénita (Participante 1):** Tuvo una dependencia total de la información táctil, auditiva y de experiencias de otros participantes, tanto investigadores como de los participantes, haciendo una construcción de representaciones mentales a partir de descripciones verbales, experiencias sensoriales propias y descripciones de otros que ven.

**Ceguera adquirida (Participante 2):** Este participante tiene recuerdos visuales que influyen en la creación, pero que se adaptan a la experiencia táctil. Se evidencia un posible conflicto entre la memoria visual y la nueva percepción táctil, lo que hace que a la hora de ejecutar la obra se le dificulte crear ideas claras, que no está mal, claramente, solo que puede hacer que su idea principal trastabilie.

**Baja Visión congénita (Participante 3):** Se evidencia una percepción limitada de colores y formas, por lo que hay una necesidad de estrategias que maximicen el uso del potencial visual, combinándolo con la información táctil y lo que los demás participante le pueden contar.

## **3. Estrategias didácticas:**

Se pueden reconocer algunas estrategias utilizadas tanto pensadas previamente o que resultaron del momento del laboratorio:

- **Estimulación multisensorial:** La necesidad fundamental del uso de múltiples sentidos, tacto, oído, olfato, gusto para enriquecer la experiencia.
- **Mediación por medio de la oralidad:** Descripciones detalladas de los materiales, técnicas y conceptos.

- **Adaptación de materiales:** Selección y preparación de materiales con diversas texturas y consistencias.
- **Acceso a la libre exploración:** Espacio para que los participantes experimenten y desarrollen sus propias interpretaciones a partir de un evocador, con el fin de que haya un objetivo inicial.
- **Retroalimentación continua:** La presencia del diálogo constante con los participantes para aclarar dudas y guiar el proceso fue trascendental en la elaboración de las obras.

#### **4. Experiencia estética:**

El antes, durante y después se logró reconocer una experiencia estética identificando las siguientes características:

- **Impacto emocional:** El temor inicial, la sorpresa y la satisfacción al finalizar la obra.
- **Procesos cognitivos:** La interpretación del referente evocador, la selección de materiales y la construcción de la representación.
- **Sensaciones táctiles:** La percepción de las diferentes texturas, la manipulación de los materiales que quizá nunca exploraron de esa forma y que ahora quizá cuando los vuelvan a tocar, recuerden la experiencia en Pintura Expandida, además de darle otro uso a elementos usuales con fines artísticos.

#### **Evidencias o resultados - Laboratorio 1:**

- Este primer laboratorio demostró el potencial de la Pintura Expandida como una herramienta inclusiva que permite a las personas con Discapacidad Visual acceder a la experiencia estética a través sus sentidos.

- Las estrategias didácticas implementadas, como el referente evocador y la exploración multisensorial, resultaron efectivas para generar interés y facilitar la creación de las obras.
- Se observaron diferencias individuales en los procesos creativos y las necesidades de apoyo, lo que hace hincapié en la importancia de adaptar las estrategias a las particularidades de cada participante.
- La superación del temor inicial al contacto con los materiales y la expresión de emociones positivas al finalizar la actividad evidencian el impacto significativo de esta experiencia.

## **Descripción del Laboratorio 2: Huellas naturales y Naturaleza manifestada**

**Fecha y hora:** 21 de noviembre, 2:30 Pm

Este laboratorio se dividió en dos momentos, ambos inspirados en un poema sobre la naturaleza y el ecosistema escrito por uno de los docentes mediadores investigadores, con el objetivo de que los participantes exploraran y representaran elementos naturales a través de diferentes técnicas artísticas en este caso, de la poesía.

### **Momento 1: Huellas naturales (Grabado)**

Este momento se centró en la técnica del grabado, utilizando poli estireno como base, allí los participantes debían explorar táctilmente láminas de poli estireno y punzones. Se les permitió explorar cómo ejercer presión con el punzón para crear relieves negativos en el poli estireno para después mezclar miel con pinturas de colores, creando una pasta que aplicarían sobre el poli estireno grabado para luego transferir la imagen a una cartulina mediante presión. El objetivo era que representaran un paisaje o experiencia relacionada con la naturaleza o ecosistema, evocada por el poema. En resumen, este momento se enfocó en:

- **Técnica:** Grabado en poli estireno con aplicación de mezcla de miel y pintura.
- **Exploración:** Táctil de poli estireno, punzones, miel, pinturas y esponjas.
- **Objetivo:** Representar un ecosistema a través del relieve negativo y la impresión.

### **Análisis de la implementación del Laboratorio 2, momento 1:**

La mayor predisposición de los participantes en este laboratorio, en comparación con el primero, sugiere una disminución de la ansiedad inicial y una mayor disposición a la experimentación.

#### ***Referente evocador:***

El poema sobre la naturaleza, al evocar recuerdos de infancia y experiencias personales, generó una conexión emocional con la actividad, enriqueciendo la experiencia estética de cada uno, generando relaciones con el poema.

#### ***Exploración:***

La exploración de las láminas de poli estireno, el punzón y la rodachina, asociándolos con elementos cotidianos como las bandejas de fruta y el punzón de braille, y rodachina para realizar ajustes razonables con textura, facilitó la comprensión de la técnica y generó un vínculo considerable con esta técnica.

#### ***Desarrollo de las Obras:***

- **Participante 1:** La utilización de la rodachina para crear líneas curvas demuestra una búsqueda de nuevas posibilidades expresivas dentro de la técnica. La estrategia de las paletas con relieves para identificar los colores resultó efectiva para fomentar su autonomía. Algo que comenta este participante es "Me gustó usar la rodachina, es más

fácil hacer las curvas, reflejando su satisfacción con la nueva herramienta. La descripción de sus obras (bosque frondoso, pecera) evidencia su capacidad para traducir conceptos a representaciones táctiles mediadas por el docente mediador investigador, acercándolas lo más posible a la realidad.

- **Participante 2:** La tendencia a basarse en recuerdos visuales se mantuvo en las primeras obras. Sin embargo, la mediación del docente mediador investigador proponer analogías táctiles para la creación del pez, logró que explorara nuevas formas de representación. "Nunca lo había pensado así, como una uña de guitarra, expresó, mostrando su apertura a nuevas perspectivas. Este cambio representa un avance significativo en su proceso creativo. Por otro lado, la dificultad para ejercer la presión adecuada con el punzón y la consecuente mala impresión nos habla de la necesidad de adaptar la técnica a las habilidades motrices de cada participante.
- **Participante 3:** La dificultad inicial para dibujar se superó gracias a las descripciones detalladas y el acompañamiento táctil en la palma de su mano o brazo, por lo que menciona "Es más fácil cuando me lo dibujan en la mano, así lo puedo sentir, por lo que se evidencia que esta estrategia resultó fundamental para su aprendizaje. Por otro lado, su interés en combinar colores y la conexión con sus referentes personales (el árbol que ve diariamente) enriquecieron su experiencia estética.

### **Cierre:**

El entusiasmo general y la reflexión sobre la innovación de los materiales demuestran el impacto positivo del laboratorio.

### **Momento 2: Naturaleza manifestada (Frotado)**

Este segundo momento se enfocó en la técnica del frotado. Los participantes debían explorar hojas, flores y pequeños troncos, algunos traídos por ellos mismos desde sus hogares, generando una conexión personal con los mismos. Luego debían poner estos elementos naturales sobre una superficie de papel piedra para frotar con crayolas sobre papel mantequilla colocado encima, transfiriendo así las texturas y relieves de los objetos al papel. El poema continuó siendo el referente evocador. Este momento se centró en:

- **Técnica:** Frotado con crayolas sobre papel mantequilla utilizando elementos naturales (flores, hojas y troncos).
- **Exploración:** Táctil y olfativa de hojas, flores y troncos.
- **Objetivo:** Transferir las texturas de elementos naturales al papel mediante el frotado.

#### **Análisis de la implementación del Laboratorio 2, momento 2:**

La realización de este momento inmediatamente después del anterior afectó la concentración y el aprovechamiento del tiempo, ya que no se contó con el necesario para el trabajo adecuado.

#### ***Referente evocador:***

El mismo poema del primer momento continuó generando una conexión emocional con los ecosistemas.

#### ***Exploración y uso de materiales:***

La recolección personal de materiales (flores, tallos, hojas) y el intercambio entre los participantes generaron un espacio de socialización y conexión con sus recuerdos personales.

#### ***Desarrollo de las obras:***

- **Participante 1:** El ajuste razonable de pegar el papel mantequilla al papel piedra con cinta resultó efectivo para su autonomía. Sin embargo, la falta de tiempo impidió una mayor dedicación a los detalles.
- **Participante 2:** Su mayor independencia en el manejo del papel mantequilla le permitió concentrarse en el frotado, esto porque con su mano dominante generaba el frotado y con la no dominante sostenía el papel mantequilla, solución que tuvo autónomamente al ver el movimiento del papel.
- **Participante 3:** La dificultad para mantener el papel fijo generó dependencia del docente mediador investigador, este mencionó que "Se me mueve mucho la hoja papel mantequilla", por lo que se sugiere la necesidad de explorar otras estrategias para facilitar su autonomía en esta técnica.

**Cierre:**

La necesidad de más tiempo y el comentario sobre la calidad de las crayolas mencionados por los participantes "sería mejor si fueran más gruesas, redondas o triangulares" son aspectos importantes a considerar para futuras implementaciones o aplicación para otras técnicas.

**Conclusiones:****1. Pintura expandida:**

La Pintura Expandida, en este caso, se manifiesta en la integración de diferentes modalidades sensoriales (tacto, kinestesia) para la construcción del significado artístico.

**2. Discapacidad Visual:**

El participante 2, al poseer recuerdos visuales, cuando interactúa con la información táctil, genera un proceso de reinterpretación y adaptación de sus memorias a la nueva experiencia sensorial.

### **3. Estrategias Didácticas:**

**Analogías táctiles:** El uso de analogías táctiles (uña de guitarra para el pez o la flor) son estrategias clave para que las personas con Discapacidad Visual accedan a la información, ya que traduce conceptos visuales a experiencias táctiles concretas. Esta analogía, al evocar una forma familiar y tangible para el participante 2, le permitió construir una representación mental clara del pez, que luego se materializó en el relieve grabado. Ahora bien, se podría analizar la efectividad de estas analogías en otras técnicas, puesto que con este participante fue positiva la ejemplificación.

**Ajustes razonables:** La adaptación del material para el participante 1 (pegar el papel mantequilla sobre el cartón piedra) es un ejemplo de ajuste razonable que promueve la autonomía. Es importante documentar este tipo de adaptaciones y analizar su impacto en la población con discapacidad, según sea su necesidad. Adicional, el implementar estrategias que apunten a procesos de autonomía son fundamentales, por ejemplo el uso de relieves en las paletas para la identificación de colores y posiciones de las pinturas en los recipientes se notó en un incremento de su autonomía y confianza durante la ejecución del frotado.

**Mediaciones verbales:** La descripción detallada del árbol para el participante 3 y el acompañamiento táctil en su mano demuestran la importancia de la mediación verbal por parte del docente mediador investigador y el apoyo individualizado. Se podría analizar cómo la calidad y la especificidad de la mediación influyeron en el desarrollo y resultado de la obra. Para el participante 3, quien, debido a su falta de experiencias previas con el dibujo, presentaba

dificultades iniciales para la representación del árbol, por lo que la descripción detallada de la forma del tronco y la frondosidad, conjugada con el acompañamiento táctil directo en su mano, considerándose una estrategia efectiva para la interpretación de la información verbal a una experiencia táctil concreta. Esta estrategia, al proporcionar un modelo táctil directo, facilitó la comprensión de las formas y la posterior representación en el poli estireno.

**Materiales con significado:** El empleo de materiales con significado personal (flores y hojas traídas por los participantes) genera una conexión emocional con la actividad y enriquece la experiencia estética.

**Interacción entre participantes:** Observar y analizar las interacciones entre los participantes es necesario, por ejemplo, el cómo compartieron materiales, experiencias y se apoyaron mutuamente puede revelar aspectos importantes sobre el aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento.

**Aprendizajes transferidos y significativos:** La práctica del grabado, centrada en la creación de un relieve negativo mediante la modulación de la presión ejercida con el punzón sobre el poli estireno, proporcionó al participante 2 una experiencia kinestésica fundamental. Esta experiencia, al requerir un control preciso de la fuerza aplicada, generó una mayor conciencia sobre la relación entre la presión y la profundidad del trazo, un concepto que luego se transfirió a la técnica del frotado. En este último, la modulación de la presión sobre la crayola se convirtió en un factor determinante para la calidad de la transferencia de las texturas.

#### **4. *Experiencia Estética:***

Durante la fase de exploración de los materiales naturales destinados al frotado, se observó una interacción positiva y dinámica entre los participantes, evidenciando un aprendizaje colaborativo.

El intercambio de hojas y flores, acompañado de explicaciones sobre sus características y la evocación de recuerdos personales relacionados con ellas, generó un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo. La expresión de los participantes, relacionándolo con elementos de su cotidianidad o recuerdos de infancia, ejemplifica la conexión emocional que se estableció entre los participantes, los materiales y sus propias vivencias.

Este intercambio dialógico y la manipulación conjunta de los elementos naturales contribuyó a la construcción social del conocimiento y enriquecieron la experiencia estética, conectando a los participantes con sus recuerdos personales y con el entorno natural a través de la interacción táctil y el diálogo compartido.

Es, por tanto, que la Pintura Expandida, en este contexto, se manifiesta como una experiencia social y compartida, donde el diálogo y la interacción entre los participantes enriquecen la percepción y la comprensión del mundo, la Experiencia Estética se ve potenciada por la dimensión social y la conexión con la memoria individual y colectiva.

#### ***Evidencias o resultados - Laboratorio 2:***

- Este laboratorio demostró la importancia de la continuidad en el proceso, evidenciado en la mayor predisposición de los participantes.
- La combinación de diferentes técnicas (grabado y frotado) permitió explorar diversas formas de interacción con los materiales y la expresión artística.
- La mediación verbal, las analogías táctiles y los ajustes razonables resultaron estrategias didácticas efectivas para facilitar el aprendizaje y la autonomía de los participantes.

- La falta de tiempo en el segundo momento y la calidad de las crayolas afectaron la experiencia, es crucial considerar estos aspectos para optimizar futuras implementaciones.
- La transición entre las técnicas de grabado y frotado evidenció la interrelación entre las experiencias sensoriales y su influencia en la aprehensión de conceptos artísticos

### **Descripción del Laboratorio 3: Pigmentos vivos**

**Fecha y hora:** 5 de diciembre, 3:00 Pm

- **Técnica:** Creación de pigmentos naturales macerando plantas o frutas, mezclándolos con agua para crear un efecto de acuarela.
- **Exploración:** Exploración sensorial de frutas y verduras por medio de los sentidos, olerlos, probarlos y tocarlos, donde cada una creaba una coloración para la elaboración de la obra.
- **Objetivo:** Experimentar con la creación de pigmentos naturales y expresar creativamente recuerdos y experiencias personales relacionadas con frutas y verduras utilizando esta pigmentación como medio de expresión artística.

### **Momentos del laboratorio:**

1. **Referente evocador:** Se proporcionaron frutas y verduras a cada participante para que las olieran, tocaran y, si era posible, probaran, evocando palabras asociadas a sus sensaciones sin mencionar el nombre de ese elemento.
2. **Exploración:** Se exploraron las características, el origen y la relación con los sentidos de los materiales utilizados para la pigmentación (frutas y plantas).

3. **Uso de materiales:** Se realizó el proceso de pigmentación mediante maceración en morteros, permitiendo la experimentación con texturas, olores y sabores, esta mezcla resultante se utilizó como acuarela.
4. **Desarrollo:** Se invitó a los participantes a producir una obra en papel acuarela a partir de las sensaciones evocadas por los materiales y su relación con experiencias personales. Inicialmente, los participantes realizaron por medio de puntillismo la obra, para posterior a esto pintándolo con la acuarela realizada por ellos.
5. **Cierre:** Se generó un espacio de reflexión y socialización de las experiencias, tanto de este laboratorio como los dos primeros.

### **Análisis de la implementación del Laboratorio 3:**

Este laboratorio se basó en la estimulación multisensorial, buscando generar una experiencia estética de los participantes y la creación por medio del puntillismo de una obra que delimitara la aplicación de la acuarela realizada previamente.

- **Participante 1:** La fase de referente evocador fue crucial para este participante, ya que tacto y el olfato se convirtieron en sus principales vías de acceso a las características de las frutas. Luego, en la fase de la maceración, demostró un gran interés por las texturas y los cambios que experimentaban los materiales, su creación pictórica se caracterizó por la representación de formas abstractas que evocaban las sensaciones táctiles y olfativas experimentadas.

Sus creaciones se caracterizaron por las formas abstractas que podrían interpretarse como representaciones de las sensaciones táctiles, olfativas, gustativas y recuerdos experimentados, interpretando lo intangible a una forma tangible por medio de lo que

llamamos Pintura expandida, que por ejemplo, al ser abstractas, invitan a una interpretación abierta y subjetiva del lector externo de las obras.

Algo fundamental de esta creación, fue que el participante 1 decidió traer elementos del laboratorio número 2, momento 2, donde quiso elevar su trabajo, esto, al añadir hojas de árboles que simulaban la frondosidad de estos, lo que supone esa transposición de conocimientos y estrategias de un lado a otro.

- **Participante 2:** Este participante mostró una gran capacidad para asociar los olores y sabores de las frutas y verduras con recuerdos y experiencias previas, donde la exploración de los materiales le permitió comprender el proceso de obtención de los pigmentos, su obra se caracterizó por la representación de escenas cotidianas relacionadas con los referentes evocadores.
- **Participante 3:** Este participante pudo aprovechar aspectos visuales de los materiales, complementándolos con el tacto y el olfato, demostrando interés por los colores resultantes de la pigmentación, ya que este mismo quiso mezclar colores y ver que podía resultar a nivel visual, tanto para que lo viese desde sus capacidades visuales como lo que otros podían contarle o describirle. Su creación se caracterizó por la combinación de elementos figurativos y abstractos, influenciados por sus percepciones visuales y sensoriales.

### **Conclusiones:**

Dentro de las conclusiones obtenidas, se evidenció que los participantes pueden explorar el mundo de la pintura desde una perspectiva diferente, utilizando el tacto, el olfato y el gusto como vías de acceso al arte. Se observó una gran diversidad en las respuestas y creaciones de los

participantes, lo que evidencia la importancia de adaptar las estrategias a las características individuales.

Ahora bien, esta investigación representa un aporte significativo para la educación artística inclusiva, al abrir nuevas vías de acceso y participación para personas con Discapacidad Visual y para aquellas sin Discapacidad Visual, tanto neurotípicas como con diagnóstico, en el ámbito artístico. Su enfoque en lo sensorial como estrategia didáctica promete experiencias más relevantes e impactantes para las personas que deseen acceder al arte saliendo de lo tradicional.

- **Pintura expandida:** No se limitó a la aplicación de pigmentos sobre papel como lo es de manera tradicional, sino que se expandió a la exploración multisensorial de los materiales (frutas y verduras), el proceso de pigmentación en sí mismo (maceración, mezcla con agua), y la evocación de recuerdos y sensaciones que las mismas pueden evocar de manera individual y colectiva en los participantes. Es, por tanto, que se desdibujaron algunos los límites tradicionales de la pintura, incorporando el tacto, el olfato y el gusto como elementos constitutivos de la obra, por lo que se podría analizar el cómo esta expansión sensorial afectó la percepción y la creación de los participantes, contrastándola con la experiencia tradicional de la pintura que alguna vez tuvieron o que fue nula en su vida.

Para el participante 2, la Pintura Expandida se manifestó principalmente a través de la conexión entre los estímulos sensoriales y sus recuerdos, allí la experiencia no se limitó a la exploración física de los materiales, sino que se extendió a un plano mental y emocional, donde los olores, sabores y texturas se comportaron como detonantes de recuerdos y vivencias pasadas, llegando a analizar en cómo esta dimensión experiencial enriquece el concepto de Pintura Expandida, llevándolo más allá de lo puramente físico.

- **Discapacidad Visual:** Se observaron diferencias significativas entre los participantes según su tipo de Discapacidad Visual, lo que evidencia la importancia de la individualización en las estrategias didácticas para la población con Discapacidad Visual, teniendo en cuenta su condición específica, si fue hereditaria o adquirida, si es una baja visión, qué tipo, o si es una ceguera, entre otros aspectos importantes a la hora de realizar este tipo de estrategias.

Los análisis mostraron la diversidad de experiencias sensoriales entre los participantes; donde el participante 1, ciego congénita, priorizó el tacto y el olfato, complementados por las descripciones de los docentes mediadores investigadores, el participante 2, que tuvo visión en su infancia, vinculó los laboratorios con recuerdos visuales y experiencias de su vida como persona ciega, y por último, el participante 3, con baja visión, combinó su percepción visual con las descripciones proporcionadas por los docentes mediadores investigadores.

- **Estrategia didáctica:** El diseño de la estrategia se centró en la estimulación multisensorial y la conexión con experiencias personales, allí, los participantes lograron tener un vínculo mayor con los laboratorios, desde el perder ese miedo a la pintura, como el permitirse disfrutar del momento.
- **Experiencia estética:** Se buscó generar una experiencia estética que trascendiera lo puramente visual, que fuese relacional con sus emociones y sentimientos.

### ***Evidencias o resultados - Laboratorio 3:***

- Dibujar en la piel con la uña, un lápiz o una punta, como estrategia pedagógica, emerge como una práctica innovadora que aprovecha la riqueza de la experiencia táctil para

potenciar el aprendizaje desde elementos rápidos de usar en la cotidianidad y fáciles de interpretar. Esta técnica, al estimular múltiples sentidos (tacto y audición) facilita una conexión más profunda y personal con el conocimiento, ya que se entrelazan sensaciones táctiles, visuales e incluso emocionales, creando una experiencia multisensorial que potencia los Dispositivos Básicos de Aprendizaje de estos participantes (Mejorar la atención, la concentración, la memoria, la percepción y la habituación) que permite que los mismos logren comprender más fácilmente la instrucción y así, ejecutarla según la necesidad propia. Ahora bien, más allá de ser representación gráfica, esta estrategia puede ser un vehículo para la expresión creativa y la reflexión personal, permitiendo a los participantes a explorar conceptos abstractos, ideas y emociones de una manera única y significativa tanto en contextos similares como en otros que los requiera.

Por otro lado, pero en relación con el dibujar en la piel, esto puede generar un ambiente de relajación y reducir el estrés, lo que favorece un espacio propicio para el aprendizaje, se hace fundamental subrayar que esta estrategia pedagógica debe implementarse de manera responsable y ética, siempre con el consentimiento del participante y en un marco de respeto y cuidado hacia su cuerpo, el acercamiento al otro y la confianza que exista para no crear atmósferas incómodas o que se puedan malinterpretar, más cuando son menores de edad a los que se les aplica esta estrategia.

- Aunque no se puede afirmar con certeza, es posible que el participante 1 experimente algún tipo de cinestesia, es decir, la percepción de un estímulo a través de otro sentido, por ejemplo, "sentir" un olor como una textura, "escuchar" un sabor como un sonido, entre otros ejemplos. Este principio generalizable podría explicar por qué este puede crear de

manera abstracta sus obras, lo que podrían interpretarse como interpretaciones cinestésicas de las sensaciones experimentadas.

***Bitácora de implementación: Pintura Expandida: una experiencia estética multisensorial de tres personas con Discapacidad Visual. Una mirada artística hacia la Pintura Expandida, docente mediador investigador: Kevin Felipe Osorio Pérez***

**Análisis de la implementación del Laboratorio 1: Texturas hápticas del ecosistema**

**Fecha: 14 de noviembre, 4 a 5:40 pm**

**Referente evocador:**

Para iniciar el laboratorio, se utilizó como referente evocador el himno nacional de Colombia acompañado de sonidos de aves que acompañan el ecosistema. Este referente auditivo sirvió como punto de partida para que los participantes evocaran recuerdos, sensaciones y experiencias que luego plasmarían en el ejercicio propuesto para el encuentro. La reacción de los participantes fue diversa: algunos reconocieron el himno por haberlo escuchado antes, mientras que otros expresaron agrado por los sonidos de las aves escuchados.

**Exploración de materiales:**

Los participantes experimentaron con materiales de diversas texturas, descubriendo sus propiedades a través del tacto y la manipulación, aunque al inicio mostraron algo de incomodidad a este primer acercamiento a los materiales a utilizar. Los materiales utilizados fueron:

- **Pegante y talco:** Los participantes al interactuar con estos elementos lograron generar una mezcla homogénea de textura suave y espesa, que tuvo diferentes formas de ser aplicada dentro de cada obra.
- **Vinilos de colores:** La experimentación con los pigmentos de cada vinilo permitieron a los participantes pensar que tipo de colores deseaban aplicar sobre sus obras
- **Elementos caseros (azúcar, café, sal, piedras de diferentes tamaños):** Estos fueron usados por los participantes de forma libre para crear relieves y contrastes en la composición de la obra.
- **Palos de paleta:** Estos funcionaron como herramientas para mezclar y aplicar los materiales sobre el lienzo, logrando de esta manera evitar que los participantes utilizaran sus manos en un inicio para desarrollar la obra.

La exploración se dio de manera libre, permitiendo que cada participante descubriera las sensaciones y efectos de los materiales antes de integrarlos en su obra.

#### **Desarrollo de las obras:**

##### **Participante 1: (Alejandro) – Ceguera congénita**

- **Título de la obra:** "Atardecer en Bogotá"  
Alejandro trabajó con mezclas de colbón, vinilo blanco, café y piedras. Inicialmente mostró interés por la textura y los cambios de estado del material al ser manipulado con sus manos. Su obra presenta una base azul en el centro, rodeada por una mezcla grisácea de café y colbón. Experimentó con una masa moldeable generada por la combinación de piedras y colbón, la cual usó para agregar relieve en la parte central de la composición.

## **Participante 2: Participante 2 (Camilo) – Ceguera adquirida**

- **Título de la obra:** "En medio de la nada"  
Camilo optó por una representación abstracta de una montaña con un camino. Experimentó con la combinación de sal, talco y vinilo blanco para crear una textura absorbente, que luego utilizó para mezclar colores. Su obra tiene una base azul y rosa en la parte inferior y un contraste de violeta y rosado en la parte superior. En el centro aplicó un camino verde con café y piedras pequeñas para representar la montaña. Durante el proceso, requirió apoyo para decidir qué elementos a incorporar, basándose en recuerdos visuales previos.
- **Participante 3: (Pedro) – Baja visión congénita**

**Título de la obra:** "Crepúsculo"  
Pedro decidió representar un atardecer, seleccionando colores cálidos como naranja, rojo, azul y amarillo. Para su composición, utilizó una mezcla de pegamento con café y piedras pequeñas, generando texturas en relieve. Aplicó el color en la parte inferior del lienzo con palos de paleta y luego utilizó sus manos para esparcir el color azul en la parte superior, representando el cielo. Las piedras quedaron en el centro de la obra, otorgándole una sensación de volumen.

**Cierre:** Se destacó la importancia de la experiencia táctil y sensorial en el arte y se reforzó la idea de que el arte no se limita a lo visual. Se invitó a los participantes a nombrar sus obras, reforzando su papel como creadores de estas.

## **Conclusiones Finales:**

1. **Pintura expandida:** Es importante que se explore el arte desde los otros sentidos del ser humano como lo son el tacto y la percepción sensorial, de lo que esta ocurriendo en el espacio

- Trabajar con materiales como colbón y vinilos logrando mezclas con elementos caseros como café, azúcar o sal facilitó generar una experiencia artística orientada desde lo multisensorial.
- La experimentación con texturas enriqueció la construcción de significados personales en cada obra.

2. **Discapacidad Visual:**

● **Baja Visión congénita (Participante 1 - Alejandro):**

- Mostró interés por las variaciones de textura y el efecto de la mezcla de materiales.
- Experimentó con el espacio y la distribución de elementos en la composición.
- La combinación de colores y materiales fue importante en el desarrollo de la obra.

● **Ceguera adquirida (Participante 2 - Camilo):**

- Recurrió a recuerdos visuales previos para construir su representación.
- Requirió apoyo en la toma de decisiones sobre la distribución de materiales.
- Experimentó con contrastes y la absorción del color en su composición, por medio de la creación de una esponja en forma de slime.

● **Ceguera congénita (Participante 3 - Pedro):**

- Mostró un proceso creativo, fluido y espontáneo.
- Se enfocó en la exploración táctil de los materiales para decidir su composición, aunque al principio mostrara algo de incomodidad por implementar sus manos en el proceso de su obra.

- Expresó seguridad en la aplicación de colores y en la distribución de elementos en su obra.

### 3. Estrategias didácticas:

- Uso de un referente evocador para estimular la creatividad de los participantes.
- La reproducción de música durante el desarrollo del laboratorio permite que los participantes se encuentren mayor comodidad. (artistas, género, canción)
- Explicación detallada de los materiales antes de su manipulación, para poder construir mental una relación de lo que se menciona con el objeto.
- Uso de herramientas táctiles como palos de paleta.
- Fomento de la autonomía en la exploración de materiales y toma de decisiones.

### 4. Experiencia estética:

- Se logró una conexión entre la percepción táctil y la representación artística.
- Cada obra reflejó una interpretación personal del referente evocador, evidenciando la diversidad de percepciones.
- Los participantes experimentaron un sentido de apropiación en torno a su proceso creativo.

### Evidencias o resultados - Laboratorio 1:

- **Obras finales:** Se obtuvieron tres composiciones con texturas diferenciadas, contrastes de color y relieves táctiles.
- **Participación:** Los participantes interactuaron con los materiales y expresaron sus ideas en cada etapa del proceso.
- **Impacto en el investigador:** El docente mediador investigador se cuestiona sobre los paradigmas tradicionales del arte y se reafirma la necesidad de estrategias didácticas que permitan a las personas con Discapacidad Visual

participar activamente de experiencias artísticas desde lo pictórico y otros espacios, logrando una conversación sobre la importancia del arte accesible y la necesidad de más espacios inclusivos para la creación artística.

## **Análisis de la implementación del Laboratorio 2: Huella Naturales (Grabado) y Naturaleza Manifestada (frottage)**

**Fecha: 21 de noviembre, 2:30 a 4:30 pm**

### **Huella Naturales (Grabado)**

**Referente evocador:** Antes de iniciar el ejercicio, se realizó un momento evocador en torno a la lectura de un poema, escrito por el docente mediado investigador llamado "sinfonía de los sentidos". Este sirvió como punto de inspiración para que los participantes reflexionaran sobre su conexión con la naturaleza y cómo quisieran ser recordados en ella, esto en relación que el primer momento de los talles tiene como nombre huellas naturales.

### **Exploración de materiales:**

Los participantes para este segundo laboratorio interactuaron con más agrado y confianza con los materiales que se utilizaron para el desarrollo del grabado, experimentando con la presión y resistencia de los soportes. Se trabajó con:

- **Láminas y platos de poliestireno:** Estas superficies blandas les permitió a los participantes marcar texturas y relieves con los punzones, dándose cuenta de cómo funcionaba la presión que cada uno ejercía sobre su mano para que en la lámina pudiera quedar el trazo de lo que quieren plasmar en él, mientras que los platos fueron utilizados como soporte en donde se realizaron las mezclas de cada uno de los participantes.

- **Punzones:** El punzón, como se mencionó anteriormente, es la herramienta con la cual los participantes realizaron trazos sobre la lámina de poliestireno.
- **Vinilos y miel:** Estos dos elementos fueron utilizados por los participantes para la realización de mezclas que lograran una mayor densidad y brillo al momento de ser aplicadas sobre el soporte a trabajar.
- **Palos de paleta:** Estos funcionaron como herramientas para que los participantes pudieran realizar sus mezclas en el plato de poliestireno
- **Esponjas de cocina:** Para el uso de las esponjas de cocina primero se explicaron sus dos lados (amarillo - absorción, verde - mayor rugosidad), para que cada participante pudiera usarla de forma libre para aplicar la pintura sobre la lámina de poliestireno.
- **Hojas de papel Durex:** Estas son usadas por cada participante en un tamaño de  $\frac{1}{4}$  de  $\frac{1}{8}$  donde transfirieron las imágenes grabadas en la lámina de poliestireno.

#### **Desarrollo de las obras:**

##### **Participante 1: (Alejandro) – Ceguera congénita**

- **Título de la obra:**  
Alejandro exploró la lámina de poliestireno con sus manos y con el punzón antes de marcar su diseño. Para su primer grabado, utilizó una rodachina como herramienta para experimentar con la superficie de la lámina, identificando cómo respondía a diferentes niveles de presión. Logró crear diversas líneas en distintas direcciones y, posteriormente, realizó mezclas de vinilo negro, rojo y azul con miel, aplicándolas con una esponja antes de transferir la imagen al papel Durex.

En su segundo grabado, continuó trabajando con la rodachina para crear un paisaje, donde la parte inferior estaba compuesta por varias líneas verticales y la parte superior por mitades de círculos que representaban el cielo. Para la aplicación del color, se le proporcionaron tres palos de paleta con texturas diferenciadas, lo que le permitió identificar las herramientas sin ensuciarse. Utilizó rojo para la parte inferior y azul para la parte superior, logrando un contraste definido.

Para su tercer grabado, Alejandro combinó las herramientas utilizadas en los ejercicios anteriores, creando sobre la lámina de poliestireno líneas curvas, horizontales y verticales. Aplicó color azul, y al transferirlo al papel Durex, consiguió representar el mar con una textura dinámica y fluida.

#### **Participante 2: Participante 2 (Camilo) – Ceguera adquirida**

- **Título de la obra: "Recuerdos Naturales"**

Para el primer grabado, Camilo exploró la creación de formas geométricas y, posteriormente, mezcló miel con color rojo, intentando obtener un rojo vivo o rojo sangre. Logró el tono deseado y lo aplicó sobre la lámina utilizando la parte verde de la esponja. Durante el desarrollo del laboratorio, experimentó con diferentes niveles de presión hasta encontrar la fuerza adecuada para no perforar la lámina de poliestireno. En su segundo grabado, representó un ave usando un color amarillo dorado mezclado con miel para darle mayor densidad. Aplicó la pintura con la esponja y realizó la transferencia al papel, obteniendo una impresión con detalles visibles.

Para su último grabado, Camilo quiso representar un pescado utilizando colores rosado y verde.



Para este segundo momento, se pidió a los participantes que exploraran las hojas de árboles recolectadas previamente. Cada uno fue invitado a tocarlas, olerlas y detallarlas antes de hacer su elección, permitiéndoles una experiencia sensorial más profunda antes de plasmar las texturas en sus obras.

#### **Materiales utilizados:**

- **Hojas naturales:** Provenientes de diferentes árboles, con una variedad de texturas que ofrecían contrastes diferentes al momento de que cada participante utilizara el papel mantequilla para el frotado.
- **Cartón piedra:** Soporte sobre el cual cada participante fijo las hojas de los árboles antes de ubicar la hoja mantequilla y poder realizar el frottage, brindando estabilidad al proceso.
- **Papel mantequilla:** Cada participante recibió una hoja de este material, el cual utilizaron como medio para capturar las texturas de las hojas detalladas previamente.
- **Crayolas:** Cada participante seleccionó el color que deseaba utilizar para el ejercicio de frottage, aplicándolo a la representación de las texturas de las hojas. Luego, ubicaron las crayolas de manera horizontal sobre el cartón piedra y ejercieron presión sobre el papel mantequilla, permitiendo que las texturas de las hojas se transferían al papel. A medida que trabajaban, lograron variaciones en el relieve capturado, dependiendo de la intensidad de la presión aplicada y la dirección del frotado.

#### **Desarrollo de las obras:**

##### **Participante 1: (Alejandro) – Ceguera congénita**

- Título de la obra:

Alejandro identificó primero las hojas con el tacto, para luego ubicarlas de forma ordenada sobre el cartón piedra, posteriormente con ayuda de la docente mediadora investigadora ubicaron el pape mantequilla para que Alejandro pudiera utilizar crayolas de color azul, verde y amarillo

### **Participante 2: Participante 2 (Camilo) – Ceguera adquirida**

- Título de la obra:

Camilo colocó las hojas de manera ordenada, sin mezclarlas. Al principio tuvo miedo de romper el papel mantequilla, pero con el apoyo de los docentes mediadores investigadores, logró aplicar la crayola de color azul, naranja y morada con mayor confianza.

### **Participante 3: (Pedro) – Baja visión congénita**

- Título de la obra:

Pedro organizó las hojas en el centro de su soporte, formando un collage. Usó crayolas azul y naranja, aplicando poca presión. A medida que trabajaba, descubrió la importancia de la fuerza aplicada para capturar mejor los relieves.

**Cierre:** Para los participantes el tipo de crayolas utilizadas puede ser de mejor en cuanto a su tamaño y grosor para lograr un mejor trabajo sobre el papel mantequilla, la importancia de contar con más tiempo para este segundo momento es fundamental.

### **Conclusiones Finales:**

#### **1. Pintura Expandida:**

El laboratorio demostró que la Pintura Expandida puede generar procesos artísticos inclusivos, ya que a través de las técnicas de grabado y frottage, los participantes pudieron explorar la materialidad del arte desde el tacto, construyendo imágenes sin depender de la percepción visual. El uso de diferentes soportes, herramientas y pigmentos permitió generar relieves y contrastes de textura, facilitando la expresión de cada participante.

Además, la posibilidad de trabajar con materiales cotidianos, como la miel para espesar los pigmentos o la esponja de cocina para aplicar la pintura, amplía el momento de experimentación dentro del laboratorio. La Pintura Expandida no solo podría verse como una técnica accesible, sino también como una oportunidad para generar nuevos métodos de enseñanza artística, priorizando la percepción sensorial sobre la representación visual.

## **2. Discapacidad Visual:**

Cada participante tuvo una aproximación individual con el desarrollo del laboratorio, lo que permitió evidenciar diferentes formas de percepción y construcción artística en función del tipo de Discapacidad Visual.

- **Baja Visión congénita (Participante 1 - Alejandro):**

Alejandro mostró un gran interés en la interacción entre texturas y colores. Su experiencia le permitió explorar la aplicación del pigmento con mayor detalle, buscando variaciones en la intensidad del color y experimentando con soportes de diferente gramaje. En su caso, fue importante adaptar los materiales, como el uso de los palos de paleta diferenciadores.

- **Ceguera adquirida (Participante 2 - Camilo):**

Camilo necesitó relacionar los materiales con recuerdos visuales previos para construir sus representaciones. Su proceso fue más desde su memoria y

recuerdos, requiriendo un acompañamiento inicial por parte de los docentes mediadores investigadores para comprender cómo plasmar sus ideas en el soporte.

- **Ceguera congénita (Participante 3 - Pedro):**

Pedro, con ceguera congénita, mostró una exploración más intuitiva del material, por medio de su percepción táctil para organizar sus composiciones. La ausencia de referentes visuales previos lo llevó a desarrollar un proceso basado en la exploración de las texturas y el reconocimiento espacial a través del tacto.

### **3. Estrategias didácticas**

- Una de las estrategias clave fue el uso de referentes evocadores, como la lectura de un poema al inicio del laboratorio. Esto permitió que los participantes construyeran sus imágenes desde la memoria
- La exploración previa de materiales, en la que se permitió a los participantes tocar y manipular los elementos antes de aplicarlos en sus obras. Esto favoreció durante el laboratorio la toma de decisiones en el proceso creativo de cada participante.
- La utilización de herramientas con texturas diferenciadas, como el palo de paleta con relieve o la rodachina de pizza como alternativa para el grabado, fueron ajustes que permitieron mejorar la accesibilidad y el control en la aplicación de la pintura.
- Explicaciones detalladas con ejemplos cotidianos. Se comparó la esponja de cocina con la técnica de aplicación del color, explicando la diferencia entre una superficie absorbente y otra rugosa. Esta estrategia permitió que los participantes

relacionaran la técnica con experiencias previas, facilitando la comprensión y la ejecución del ejercicio.

- La retroalimentación constante y la autonomía en la toma de decisiones fueron esenciales para que los participantes desarrollaran confianza en sus procesos artísticos.

#### **4. Experiencia Estética:**

El segundo laboratorio permitió una conexión con la naturaleza a través del tacto y la memoria sensorial. En el caso del grabado, los participantes reflexionaron sobre su propia huella en la naturaleza, relacionando su identidad con los elementos que plasmaron en cada uno de los tres grabados. En el caso del frottage, la exploración de hojas naturales generó una experiencia sensorial enriquecedora, donde los participantes no solo identificaron texturas, sino que también evocaron recuerdos y emociones asociadas a estos elementos.

El arte, en este contexto, trascendió de la mera representación visual para convertirse en un medio de construcción de significado a través del cuerpo y la percepción sensorial de cada participante. De esta forma cada obra no fue solo un resultado plástico, sino una expresión de su relación con el entorno.

#### **Evidencias o resultados - Laboratorio 2:**

- **Obras finales:** Se produjeron grabados y frottage con diferentes niveles de relieve y coloración.
- **Exploración significativa:** Los participantes tuvieron un acercamiento a la relación entre presión y transferencia de pigmento.

- **Aprendizaje sobre accesibilidad:** Se identificaron ajustes razonables para facilitar la experiencia (como guiar la presión en el frottage y el grabado).
- **Impacto en el investigador:** Se reafirmó la importancia de desarrollar estrategias multisensoriales en la educación artística para personas con Discapacidad Visual.

### **Análisis de la implementación del Laboratorio 3: Pigmentos Vivos**

**Fecha: 5 De diciembre 3:01 a 6:00 pm**

#### **Referente evocador:**

Antes de iniciar la experimentación con los pigmentos, se propuso una actividad de relación de palabras con frutas y verduras, en la que cada participante asoció una palabra en relación con sus recuerdos con cada alimento. Este ejercicio permitió activar recuerdos sensoriales y generar conexiones significativas.

Algunas de las relaciones establecidas fueron:

- **Participante 1: (Alejandro) – Ceguera congénita:**  
Guayaba - Gusano, Corozo - Húmedo/Sangre, Remolacha - Energía.
- **Participante 2: Participante 2 (Camilo):**  
Lulo - Infancia, Zanahoria - Bad Bunny, Tomate de árbol - Árbol, Banano - Potasio.
- **Participante 3: (Pedro) – Baja visión congénita:**  
Maracuyá - Gusto, Piña - Tropical, Fresa - Crema, Banano - Media Luna.

Este referente evocador permitió que los participantes pudieran conectar su experiencia personal con los materiales alimenticios, antes de usarlos en el proceso artístico.

### **Exploración de materiales:**

Para el momento de exploración, cada participante seleccionó frutas y verduras para macerar y extraer sus pigmentos durante el desarrollo del laboratorio. Para facilitar la manipulación de los alimentos, se recortó la mitad de los vasos de trabajo, permitiendo un acceso más sencillo a estos.

- **Participante 1: (Alejandro) – Ceguera congénita:**

Utilizó banano, lulo, maracuyá y tomate de árbol para obtener pigmentos de tonos cálidos y experimentando se encontraron texturas suaves.

- **Participante 2: Participante 2 (Camilo):**

Experimentó con fresa, limón, remolacha y piña, descubriendo diferentes densidades y propiedades de los pigmentos de cada alimento.

- **Participante 3: (Pedro) – Baja visión congénita**

Trabajó con limón, zanahoria, fresa y corozo, explorando y descubriendo que tonos podría obtener de estos alimentos.

Para mejorar la accesibilidad al soporte, se les sugirió a los participantes que usaran un punzón sobre la hoja de acuarela antes de aplicar los pigmentos, permitiéndoles reconocer el espacio de trabajo táctilmente y crear un dibujo previo a su composición.

### **Desarrollo de las obras:**

#### **Participante 1: (Alejandro) – Ceguera congénita**

- **Título de la obra:**

Alejandro mostró un gran interés en la intensidad del color y en la creación de contrastes. Aprovechó los materiales de los anteriores laboratorios para explorar cómo estos se mezclaban sobre el papel acuarela y con los pigmentos de las verduras y frutas que había seleccionado para la creación de su obra.

### **Participante 2: (Camilo) – Ceguera adquirida**

- **Título de la obra:** "Exquisito Hogar"

Camilo inicialmente, mostró dudas sobre la distribución del color en el espacio, ya que quería realizar una casa, pero para ello requirió orientación por parte de los docente mediadores investigadores para decidir cómo delimitar con el punzón y como aplicar los pigmentos. Sin embargo, conforme avanzaba en el proceso, adquirió mayor confianza en el manejo de los materiales y experimentando con la fructosa de cada alimento para crear dentro de su casa, ventanas y puertas con estos elementos.

### **Participante 3: (Pedro) – Baja visión congénita**

- **Título de la obra:**

Pedro aplicó los pigmentos de forma intuitiva, confiando en la percepción táctil para distribuir los colores en el espacio. Se sintió cómodo manipulando los materiales y exploró la intensidad del pigmento en función de la cantidad de maceración realizada. Durante el proceso, se realizó seguimiento mano a mano por parte de los docentes mediadores investigadores para ayudarlo a definir los límites en relación con la construcción de un árbol que él deseaba plasmar en la hoja acuarela esto sin interferir en su autonomía creativa, logrando de esta manera la construcción de un árbol, con hojas cayendo que

son creadas por las huellas de pedro mientras aplicaba los colores de los pigmentos de las verduras y frutas sobre el papel

**Cierre:** La exploración y experiencia de descubrir la diversidad de pigmentos naturales y la riqueza sensorial de trabajar con colores desde el tacto y el olfato, hace falta profundizar más en la forma en que se puede macerar estos alimentos desde líquidos como: agua caliente y aceite, para poder comprender que otro tipo de pigmentación se puede obtener.

### **Conclusiones Finales:**

#### **1. Pintura expandida:**

Este laboratorio permite comprender la Pintura Expandida como una forma de exploración sensorial del arte, aportando a la comprensión de que la concepción tradicional del color, no es solamente un elemento exclusivamente visual, sino que también los otros sentidos pueden participar de esta comprensión, ya que la posibilidad de extraer pigmentos naturales ofreció una experiencia multisensorial que enriqueció el proceso creativo, de los participantes descubriendo de esta manera que el color tiene cuerpo, textura y olor. El uso del punzón para marcar el papel acuarela evidenció que los ajustes razonables en la enseñanza del arte pueden potenciar la autonomía y la expresión en personas con Discapacidad Visual.

#### **2. Discapacidad Visual:**

- **Baja Visión congénita (Participante 1 - Alejandro):**

Se enfocó en la utilización de elementos de laboratorios anteriores que fueron mezclados con los pigmentos, generando otro tipo de relieve en su obra.

- **Ceguera adquirida (Participante 2 - Camilo):**

Requirió orientación inicial, pero con el tiempo adquirió confianza y experimentó con los pigmentos y la fructosa que estos mismos tienen para poder generar relieve sobre la obra.

- **Ceguera congénita (Participante 3 - Pedro):**

Aplicó los pigmentos de manera intuitiva y exploró las texturas con ayuda de los docentes mediadores, investigadores con ejercicios de mano sobre mano para reconocer el espacio

### 3. Estrategias didácticas:

- Uso de referentes evocadores para conectar la experiencia sensorial con recuerdos o memorias.
- La exploración de los pigmentos antes de la aplicación por medio de los otros sentidos es importante para que los participantes reconozcan los materiales a los que se trabajara.
- Ajustes en los materiales, como la modificación de los vasos de pigmentos y la incorporación del punzón, la rodachina para marcar el papel.
- Autonomía en la aplicación del color, permitiendo la experimentación libre.
- La utilización de estrategias como mano sobre mano, o el diseñar elementos sobre la piel, permite que los participantes tengan mayor comprensión sobre lo que desean plasmar.

### 4. Experiencia estética:

Este laboratorio representó una experiencia estética única, donde los participantes no solo exploraron el color desde su aplicación, sino que también lo vivieron desde la textura, el sabor y el olor. La relación con los pigmentos naturales reforzó la idea de que el arte

puede surgir de elementos cotidianos, promoviendo una conexión más cercana con la naturaleza.

### **Evidencias o resultados - Laboratorio 3:**

- **Obras finales:** Composiciones con pigmentos naturales, destacando contrastes de textura y color.
- **Exploración multisensorial:** Uso del tacto, el olfato y la percepción de densidad por medio de la maceración de las verduras y las frutas utilizadas.
- **Autonomía en la aplicación:** Es importante permitirles a los participantes que tengan la posibilidad de utilizar las herramientas dispuestas para trabajar de forma libre, y que sean estos los que soliciten la intervención de los docentes mediadores investigadores.

## **Anexo H Análisis Obras de creación de las tres personas con Discapacidad Visual por laboratorio**

### **Laboratorio 1 texturas hápticas del ecosistema**

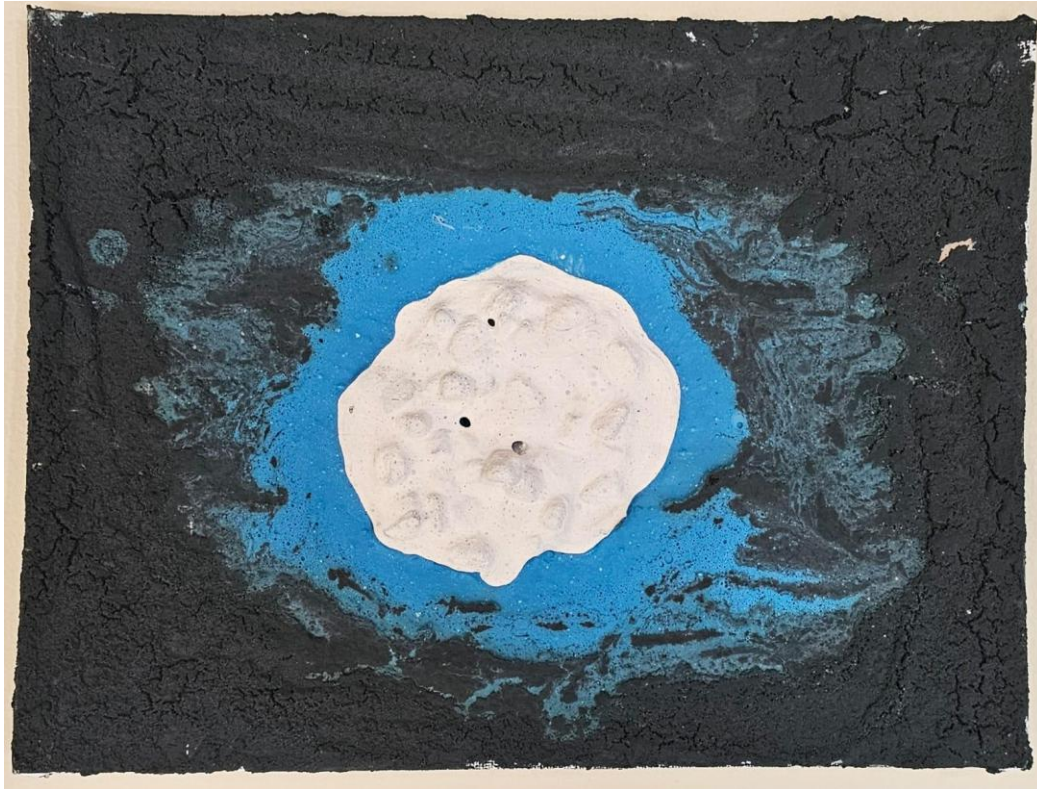
#### **Participante 1**

##### **Título de la obra: "Atardecer en Bogotá"**

En la figura 20 se observa cómo el participante 1 en su obra representó un atardecer bogotano con lluvia, utilizando las texturas para evocar sensaciones táctiles, basándose en descripciones y experiencias relatadas por el mismo. La decisión de no añadir color al sol y dejarlo blanco refleja una comprensión conceptual del fenómeno astronómico explicado por los docentes mediadores investigadores, derribando el concepto erróneo que en algún momento alguien le explicó o no supo darle la información completa, bien sea por desconocimiento o porque se da por hecho que las personas con Discapacidad Visual deben saberlo (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 1, Érika Pineda), teniendo en cuenta esto Jauss (2002) desde la experiencia estética menciona que la representación del atardecer mediante texturas táctiles trasciende lo visual y se convierte en un espacio de percepción más amplio, donde la creación artística no solo evoca el espacio, sino que también genera un proceso de transformación en relación con la percepción del entorno del participante por medio de la obra.

**Figura 20**

*Obra artística realizada por el participante 1, en el laboratorio 1.*



*Nota.* En la imagen se evidencia como el participante 1 en su obra presenta una base azul en el centro, rodeada por una mezcla grisácea de café y pegamento, experimentando con una masa moldeable generada por la combinación de piedras y pegamento, la cual usó para agregar relieve en la parte central de la composición. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 1, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística, Participante 1).

## Participante 2

### Título de la obra: "En medio de la nada"

En la figura 21 se evidencia como el participante 2 elaboro una obra que se caracterizó por una mayor abstracción, utilizando las texturas de las mezclas obtenidas durante el laboratorio para representar elementos como lagos y una montaña. En donde la combinación de elementos como café y piedras genera un elemento tridimensional, ya que puesto que el uso de este genera un efecto terroso granulado, su proceso creativo denota la influencia de recuerdos visuales, aunque reinterpretados desde una perspectiva táctil. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 1, Érika Pineda), desde esta perspectiva el lenguaje artístico de la Pintura Expandida permite evidenciar que la obra trasciende lo bidimensional en lo tradicional de la pintura, para integrar materiales que amplían el lienzo, generando una experiencia artística tridimensional como lo propone (Krauss,1979) en relación con el campo expandido.

### Figura 21

*Obra artística realizada por el participante 2, en el laboratorio 1.*



*Nota.* En la imagen se evidencia como el participante 2 en su obra experimenta con la combinación de sal, talco y vinilo blanco para crear una textura absorbente, que luego utilizó para mezclar colores. Su obra tiene una base azul y rosa en la parte inferior y un contraste de violeta y rosado en la parte superior. En el centro aplicó un camino verde con café y piedras pequeñas para representar la montaña, (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 1, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística, Participante 2).

### **Participante 3**

#### **Título de la obra: "Crepúsculo"**

En la figura 22 se observa como el participante 3 por medio de su obra representó un atardecer colombiano, utilizando las texturas y los colores que percibe para recrear las tonalidades características de este, amarillo, rojo, blanco y naranja. Su mayor requerimiento de apoyo fue en la mezcla de colores y la orientación espacial, esto evidencia la necesidad de estrategias didácticas específicas para personas con baja visión. El lograr superar la sensación incómoda inicial al contacto con los materiales y la integración de sus dedos en la creación de la obra, denotan un avance significativo en su experiencia estética. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 1, Érika Pineda). Desde la experiencia estética Jauss, (2002), este proceso no solo implica la apreciación del color, sino también una transformación en la percepción y relación del participante con la obra, donde la interacción con los materiales se convierte en una vía para resignificar el paisaje representado, en tanto que la experiencia artística no solo es un proceso visual, sino que también propone una vivencia que transforma al sujeto a través del tacto y la exploración.

**Figura 22**

*Obra artística realizada por el participante 3, en el laboratorio 1.*



*Nota.* En la imagen se evidencia como el participante 3 en su obra busca representar un atardecer, seleccionando colores cálidos como naranja, rojo, azul y amarillo. Para esta composición, utilizó una mezcla de pegamento con café y piedras pequeñas, generando texturas en relieve. Aplicó el color en la parte inferior del lienzo con palos de paleta y luego utilizó sus manos para esparcir el color azul en la parte superior, representando el cielo. Las piedras quedaron en el centro de la obra, otorgándole una sensación de volumen. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 1, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística, Participante 3).

## **Laboratorio 2 texturas naturales (grabado) y naturaleza manifestada (frottage)**

### **Momento 1, texturas naturales (grabado)**

#### **Participante 1**

##### **Título de la obra: "Bosque frondoso" "pecera"**

En la figura 23 se puede evidenciar cómo el participante 1 con la utilización de la rodachina pudo generar líneas curvas, demostrando una búsqueda de nuevas posibilidades expresivas dentro de la técnica artística del grabado por medio de sus tres composiciones. La estrategia de los baja lenguas con relieves para identificar los colores resultó efectiva para fomentar su autonomía. Algo que comentó este participante es "me gustó usar la rodachina, es más fácil hacer las curvas" (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024), reflejando su satisfacción con la nueva herramienta. La descripción de sus obras (bosque frondoso, pecera) evidencia su capacidad para traducir conceptos a representaciones táctiles mediadas por la docente mediadora investigadora, acercándolas lo más posible a la realidad, siendo el interés personal del participante. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 1, Érika Pineda).

Desde la perspectiva de Sensevy (2007), esta experiencia puede entenderse dentro de un ejercicio interactivo, donde la exploración del grabado se estructura como un "juego cooperativo" en el que la docente mediadora investigadora guía al participante sin imponer el conocimiento, sino, por el contrario, le brinda herramientas que le permitan desarrollar su propia expresión. En este sentido, la implementación de los baja lenguas con relieve es un ejemplo de

devolución, ya que facilita que el participante tome decisiones de manera autónoma en su proceso creativo.

### Figura 23

*Obra artística realizada por el participante 1, en el laboratorio 2, momento 1*



*Nota.* La imagen muestra la manera en que el participante 1 exploró las láminas de poliestireno con sus manos y un punzón antes de marcar su diseño. En su primer grabado, usó una rodachina para experimentar con la presión y crear líneas, aplicando luego mezclas de vinilo con miel y transfiriendo la imagen al papel Durex. En el segundo, generó un paisaje con líneas verticales en la parte inferior y mitades de círculos en la superior, usando palos de paleta con texturas diferenciadas para aplicar rojo y azul. En el tercero, combinó herramientas previas para crear líneas curvas, horizontales y verticales, logrando representar el mar con una textura fluida. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 2, momento 1, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística, 2 Participante 1).

## Participante 2

### Título de la obra: "Recuerdos Naturales"

Para el participante 2 la tendencia a basarse en recuerdos visuales se mantuvo en los primeros dos grabados que se realizaron, como se evidencia en la figura 24. Sin embargo, la mediación del docente mediador investigador al proponer analogías táctiles desde una púa de guitarra para la creación del pez, logró explorar nuevas formas de representación, en donde desde la experiencia estética este cambio implica una transformación en su percepción artística, al resignificar la forma del pez a partir de una experiencia analógica (Jauss, 2002), a lo que el participante menciona que "nunca lo había pensado así, como una uña de guitarra" (comunicación personal, 21 de noviembre), mostrando su apertura a nuevas perspectivas. Desde Larrosa (2006), este momento representa un avance en su aprendizaje, ya que el participante dejó de depender de recuerdos visuales y explora nuevas formas de representación táctil, lo que representó un avance significativo en su proceso creativo. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 1, Érika Pineda)

**Figura 24**

*Obra artística realizada por el participante 2, en el laboratorio 2, momento 1*



*Nota.* La imagen muestra como el participante 2 exploró la creación de formas geométricas en su primer grabado y mezcló miel con color rojo para obtener un tono rojo vivo o rojo sangre, aplicándolo con la parte verde de una esponja sobre la lámina de poliestireno. A lo largo del laboratorio, experimentó con distintos niveles de presión hasta encontrar la adecuada para no perforar la superficie. En su segundo grabado, representó un ave con un tono amarillo dorado mezclado con miel para darle mayor densidad, aplicando la pintura con la esponja y logrando una impresión con detalles visibles. Finalmente, en su último grabado, quiso representar un pescado utilizando colores rosado y verde. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 2, momento 1, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística 2, Participante 2).

### **Participante 3**

#### **Título de la obra: "Casa campestre, naturaleza"**

La dificultad inicial del participante 3 para dibujar se superó gracias a las descripciones detalladas y el acompañamiento táctil en la palma de su mano o brazo, por lo que menciona "es más fácil cuando me lo dibujan en la mano, así lo puedo sentir" (comunicación personal, 21 de noviembre), por lo que se evidencia que esta estrategia resultó fundamental para su aprendizaje. Por otro lado, su interés en combinar colores y la conexión con sus referentes personales (el árbol que ve diariamente) enriquecieron su experiencia estética, tal y como se observa en la figura 25.(Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 1, Érika Pineda), desde la perspectiva de Fares (2019), el lenguaje de la Pintura Expandida demuestra que el arte no solo se percibe de manera visual, sino que también puede experimentarse por medio del tacto y de la memoria, puesto que la mediación de la docente mediadora investigadora al integrar estrategias que combinan la percepción táctil y la experimentación con el color, permitió que el participante pudiera ampliar su forma de expresión en su proceso creativo

**Figura 25**

*Obra artística realizada por el participante 3, en el laboratorio 2, momento 1*



*Nota.* La imagen muestra como el participante 3 exploró diferentes niveles de presión en sus grabados, comenzando con un primer ejercicio en el que aplicó poca fuerza con el punzón para crear figuras geométricas como triángulos y cuadrados. En su segundo grabado, con la orientación de la docente mediadora investigadora, representó un árbol con una flor en el centro del tronco, mezclando vinilo rojo y amarillo para obtener morado, que aplicó con la esponja antes de transferir la imagen al papel Durex. Finalmente, en su tercer grabado, plasmó la fachada de una casa con jardín y un perro, recibiendo apoyo para asegurar la correcta ubicación de los elementos en la composición. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 2, momento 1, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística 2, Participante 3).

## **Momento 2 Naturaleza Manifestada (frottage)**

### **Participante 1**

**Título de la obra:** Sin título.

En la figura 26 se evidencia el ajuste razonable de pegar el papel mantequilla al papel piedra con cinta lo que resultó efectivo para su autonomía, permitiendo manipular el material con mayor facilidad durante su proceso creativo, esta estrategia facilitó la estabilidad del papel y permitió una mejor aplicación de las crayolas sobre este, asegurando que el frottage se realizara con mejor precisión, logrando comprender de esta manera que la adaptación del material representa un ejemplo de devolución, donde los docentes mediadores investigadores facilitan los medios para que el participante asuma un rol activo en su proceso de exploración (Sensevy, 2007). Sin embargo, la falta de tiempo impidió una mayor dedicación a los detalles, lo que limitó la posibilidad de poder detallar las formas y contrastes dentro del proceso creativo, a pesar de esta dificultad, el resultado del participante muestra los tonos, y texturas como elementos centrales de su obra. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 2, Érika Pineda)

**Figura 26**

*Ejercicio artístico realizado por el participante 1, en el laboratorio 2, momento 2.*



*Nota.* La imagen muestra como el participante 1 identifico primero las hojas con el tacto, para luego ubicarlas de forma ordenada sobre el cartón piedra, posteriormente con ayuda de la docente mediadora investigadora ubicaron el papel mantequilla para que este pudiera utilizar crayolas de color azul, verde y amarillo. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 2, momento 2, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística, 3 Participante 1).

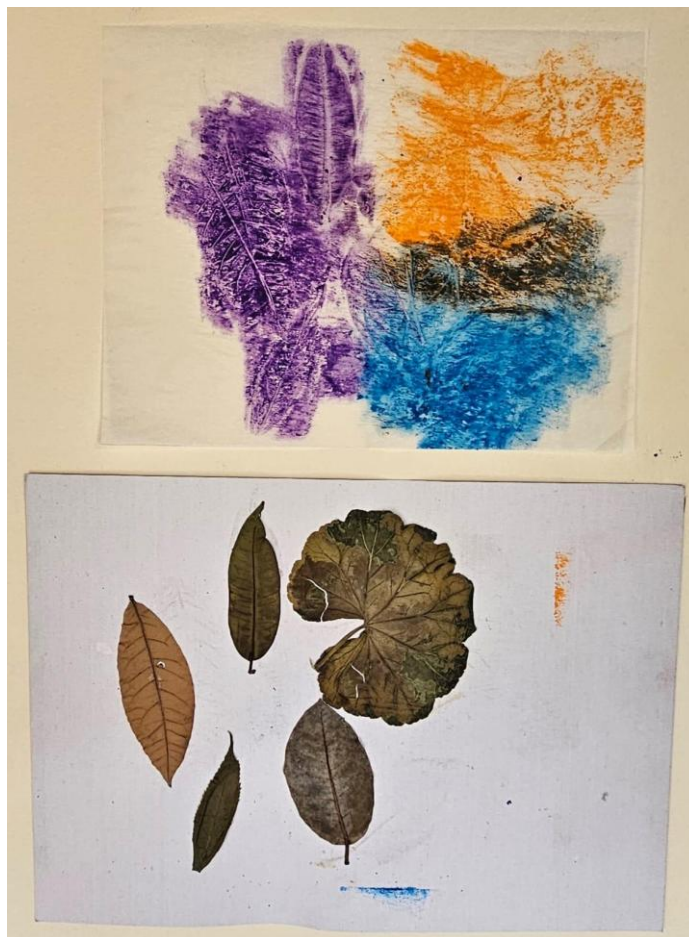
## Participante 2

### Título de la obra: "Huellas vivas"

Este ejercicio muestra como para el participante 2, su mayor independencia en el manejo del papel mantequilla le permitió concentrarse en el frotado. Con su mano dominante generaba la fricción de las crayolas sobre la superficie, mientras con la mano no dominante sostenía el papel mantequilla, evitando que este se moviera, para de esta manera poder generar un resultado más detallado, esta solución surgió de manera autónoma al notar el movimiento del papel mantequilla al realizar la fricción, lo anterior evidencia la capacidad de adaptación y resolución de inconvenientes del participante durante su proceso creativo, como se observa en la figura 27, este proceso muestra una experiencia de aprendizaje que implica una transformación en la manera en que el participante se relaciona con la práctica artística desde los materiales, al lograr encontrar por sí mismo una estrategia efectiva, para la comprensión del proceso creativo (Larrosa, 2006), este ajuste le permitió estar enfocado en la exploración de la textura y la aplicación del color con las crayolas. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 2, Érika Pineda)

### **Figura 27**

*Ejercicio artístico realizado por el participante 2, en el laboratorio 2, momento 2.*



*Nota.* La imagen muestra como el participante 2 colocó las hojas de manera ordenada, sin mezclarlas. Al principio tuvo miedo de romper el papel mantequilla, pero con el apoyo de los docentes mediadores investigadores, logró aplicar la crayola de color azul, naranja y morada con mayor confianza. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 2, momento 2, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía Obra Artística 3 Participante 2).

### **Participante 3**

#### **Título de la obra: "Vegetación"**

En la figura 28 se puede comprender cómo el participante 3, tuvo dificultad para mantener fijo el papel, lo que le generó dependencia del docente mediador investigador, durante su proceso creativo mencionó "se me mueve mucho la hoja papel mantequilla" (comunicación personal, 5 de diciembre), lo que evidenció la necesidad de apoyo para fijar el material y evitar que este se moviera y afectara la precisión de aplicación de las crayolas que usaba el participante, esta dificultad limitó su autonomía en la exploración del frottage, ya que el movimiento constante del papel limitó la transferencia de las texturas de las hojas de los árboles al papel mantequilla. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 2, momento 2, Érika Pineda), desde la perspectiva de Rickenmann del Castillo et al. (2012), resalta la importancia de la planificación y organización de secuencias didácticas para garantizar que los participantes puedan desarrollar su aprendizaje de manera progresiva y autónoma, la necesidad de ajustar el entorno de trabajo responde a la importancia de estructurar la actividad de forma que favorezca la autonomía del participante.

**Figura 28**

*Ejercicio artístico realizado por el participante 3, en el laboratorio 2, momento 2.*



Nota. En la imagen se evidencia como el participante 3 organizó las hojas en el centro de su soporte, formando un collage. Usó crayolas azul y naranja, aplicando poca presión. A medida que trabajaba, descubrió la importancia de la fuerza aplicada para capturar mejor los relieves. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 2, momento 2, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística 3, Participante 3).

## Laboratorio 3 pigmentos vivos

### Participante 1

**Título de la obra:** Sin título.

En la figura 29 se evidencia cómo la creación artística del participante 1 se caracteriza por la experimentación con pigmentos naturales obtenidos de frutas y verduras, que generan una composición en que la textura y el color adquieren un papel fundamental, la combinación de la aplicación de pigmentos por medio de los dedos del participante, sugiere una exploración de las sensaciones táctiles, olfativas, gustativas y de recuerdos experimentados, este proceso refleja lo importante del lenguaje artístico de la Pintura Expandida, en donde se transforma lo intangible en una forma tangible a través de la interacción con materiales no convencionales.

Desde el punto de vista la obra se vincula con la "Aisthesis", resignificando la percepción del entorno, en donde los elementos cotidianos se convierten en una experiencia estética, de esta forma la decisión del participante de utilizar elementos del laboratorio 2, momento 2, para poder elevar su trabajo, al añadir hojas de árboles que simulaban la frondosidad de estos, supuso una transposición de conocimientos y estrategias de un laboratorio a otro (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 3, Érika Pineda), esto responde a la "Poiesis", donde su conocimiento cambia en una nueva creación artística. Así, la obra no solo es un registro de experimentación, sino un espacio donde el participante reconstruye su significado desde su propia percepción.

**Figura 29**

*Obra artística realizada por el participante 1, en el laboratorio 3.*



*Nota.* La imagen muestra la obra del participante 1, quien mostró un gran interés en la intensidad del color y en la creación de contrastes. Aprovechó los materiales de los anteriores laboratorios para explorar cómo estos se mezclaban sobre el papel acuarela y con los pigmentos de las verduras y frutas que había seleccionado para la creación de su obra. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 3, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística 4, Participante 1).

**Participante 2****Título de la obra: "Exquisito Hogar"**

En la figura 30 se evidencia como el participante 2 mostró una gran capacidad para asociar los olores y sabores de las frutas y verduras con recuerdos y experiencias previas en donde por ejemplo identifico que el aroma de la fresa le recordaba a los cuadernos con fragancias, mientras que el olor del limón le evocaba al campo, o que la piña le traía memoria del jugo de esta fruta, la exploración de los materiales escogidos por el participante le permitió comprender como por medio de la maceración podría obtener los pigmentos de estos elementos y de esta manera poder aplicarlos con sus dedos sobre el soporte, incluso utilizando la fructosa de ciertos alimentos para la construcción de aspectos estructurales de su obra. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 3, Érika Pineda)

Lo anterior se relaciona con la experiencia de Larrosa (2006), en donde la obra refleja la "subjetividad, reflexividad y transformación", en la que los sentidos, la memoria y la percepción se entrelazan en un proceso de creación artística. La transformación de recuerdos en una composición visual responde a la idea de que la experiencia no es solo acumulación de conocimientos, sino un tránsito que afecta la manera de sentir y percibir el mundo, por lo cual su obra se caracterizó por la representación de escenas cotidianas relacionadas con los referentes evocadores.

**Figura 30**

*Obra artística realizada por el participante 2, en el laboratorio 3.*



*Nota.* La imagen muestra cómo el participante 2 aun con dudas sobre la distribución del color en el espacio, que quería realizar una casa, pero para ello requirió orientación por parte de los docentes mediadores investigadores para decidir cómo delimitar con el punzón y como aplicar los pigmentos. Sin embargo, conforme avanzaba en el proceso, adquirió mayor confianza en el manejo de los materiales y experimentando con la fructosa de cada alimento para crear dentro de su casa, ventanas y puertas con estos elementos. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 3, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística 4, Participante 2).

### **Participante 3**

#### **Título de la obra: "Naturaleza"**

El participante 3 pudo aprovechar aspectos visuales de los materiales, complementándose con el tacto y el olfato, demostrando interés por el uso de la rodachina para

generar relieves en su obra y por los colores resultantes de la pigmentación lograda durante el desarrollo del laboratorio explorando con la combinación de colores morados y amarillos obtenidos de las frutas y verduras utilizadas, experimentando con estas de tal manera de ir comprendiendo los cambios de tonalidades que cada aplicación generaba durante su proceso creativo, guiado desde sus capacidades visuales como la comprensión de lo que los docentes mediadores investigadores podían contar o describir. Su creación se caracterizó por la combinación de elementos figurativos y abstractos, influenciados por sus percepciones visuales y sensoriales, como se observa en la figura 31. (Bitácora, Docente mediadora investigadora, laboratorio 3, Érika Pineda)

Lo anterior se relaciona con Jauus (2002) quien plantea que la composición invita a una interpretación abierta, permitiendo que cada espectador reconstruya su significado desde su propia percepción sensorial y experiencia, convirtiéndose en un espacio de diálogo entre el participante y espectador, donde cada espectador reconstruye su significado a partir de su propia percepción y experiencia personal

### **Figura 31**

*Obra artística realizada por el participante 3, en el laboratorio 3.*



*Nota.* Esta imagen representa como el participante 3 aplicó los pigmentos de forma intuitiva, confiando en su percepción táctil para distribuir los colores en el espacio y explorando la intensidad del pigmento según la cantidad de maceración realizada. Se sintió cómodo manipulando los materiales, mientras los docentes mediadores investigadores realizaron un seguimiento mano a mano para ayudarlo a definir los límites en la construcción del árbol que deseaba plasmar en la hoja acuarela, sin interferir en su autonomía creativa. Como resultado, logró representar un árbol con hojas cayendo, creadas por sus propias huellas al aplicar los pigmentos de verduras y frutas sobre el papel. (Bitácora, Docente mediador investigador, laboratorio 3, Kevin Osorio), Elaboración propia (Fotografía, Obra Artística 4, Participante 3).