



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO.

PROGRAMA EDUCATIVO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PROYECTO TESIS

**“INTERVENCIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN CULTURAL EN
MUSEO NACIONAL DE ARTE COMO ESPACIO ACCESIBLE PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD VISUAL E INTELECTUAL”**

ELABORADO POR:
ROMERO CRUZ KAREN LISSETT

ASESORA:
DE LEÓN ANAYA NAYELI

MODALIDAD: INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2025



Ciudad de México, a 26 de junio de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **ROMERO CRUZ KAREN LISSETT** con matrícula **160920133**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**INTERVENCIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN CULTURAL EN MUSEO NACIONAL DE ARTE COMO ESPACIO ACCESIBLE PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL E INTELLECTUAL**". Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	MTRA. LETICIA VEGA HOYOS
Secretario	MTRA. NAYELI DE LEON ANAYA
Vocal	MTRA. MARIA LORENA YOLOXOCHITL KARLA QUINTINO SALAZAR
Suplente 1	DR. NICOLAS TLALPACHICATL CRUZ
Suplente 2	LIC. CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el viernes 08 de agosto de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ

RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:

||1398|2025-06-26 12:55:30|092|160920133|ROMERO CRUZ KAREN LISSETT|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|F|3|13|INTERVENCIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN CULTURAL EN MUSEO NACIONAL DE ARTE COMO ESPACIO ACCESIBLE PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL E INTELLECTUAL|MTRA.|LETICIA VEGA HOYOS|MTRA.|NAYELI DE LEON ANAYA|MTRA.|MARIA LORENA YOLOXOCHITL KARLA QUINTINO SALAZAR|DR.|NICOLAS TLALPACHICATL CRUZ|LIC.|CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ|2025-08-08|10:00|1290|0|fc58jPwrUF|

Firma Electrónica:

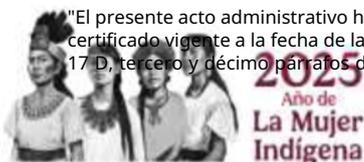
cvAirRXgrD4LzlsTIYxgIUkTDI6UwdP0jwr2Q85QJcVm62t1rw/PoG6QWCxaB9yIIjleb4MCIIdMvIm4hrzj4+bxAMUHm2IdeZ W0RWhAyaiuKw5tR+jtt4tWkgLVQuiwN6RcPuuQ6M+lokCxafpbOByIZCf0yoV794eR7LryxfQGMi4RkAFtkHtKCPauFlftWj5/u GcP1bfBIDFygLm18pwNSNpCrHAKiW7Pb3dUIRPEreSJRxuayV/WczZK8ItgOBGjG3tn7ixNca9LniShdYc1xLN2gBxk4NQcsXG FimHlwO4Cs8DCq8IEqSJOFH0HTj+ZdhimoD6PMf6jEoghxHFtWT9PRFF9pIDR8FVYS3jWTusolwff2/qb+UI1Lr607orWYFUW/X cs428yG4jc5tRBN5S3XvzOBdw6pQkQISLmG1EZF6IPH6xE8Lc9BVkoLPT8MzWBMVOMjtykqRRIWxkkj8+YqVgHG8F5zF9Y0vghZ hUfIPOXV9pwqOhDSjACUUR0jpZGa3Er03o++3BjSqeJAep6gHgmzhWORZ5ox3Zay+PjuHRuZ/MdeYwspMRpIKvhidr0rfXG0t IpVgJsiAnIPWB0ksQaG61eIDn+FNBi0qMctSmDbxjpC0RhGbyfyiz+Auti/axXQx+V07g/wm6IOWFne4dfFY6dw=

Fecha Sello:

2025-06-26 12:55:30



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción IV, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17-D, tercer y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto





Educación
Secretaría de Educación Pública



párrafos del Código Fiscal de la Federación.".



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx

AGRADECIMIENTOS

Antes de expresar mi gratitud a todas las personas que hicieron posible este logro, quiero tomar un momento para reconocermé a mi misma. Agradecerme por no abandonar el camino, incluso en los momentos en que la meta parecía lejana o inalcanzable; por aprender a canalizar la frustración de forma constructiva, por permitirme ser más compasiva conmigo misma en los momentos difíciles y, sobre todo, por confiar en mis capacidades, en mis conocimientos y en las habilidades que he desarrollado a lo largo de este camino. Este logro no es solo académico; es, profundamente, un triunfo personal. Asimismo, quiero expresar mi sincero agradecimiento a quienes me acompañaron este recorrido. Cada palabra de aliento, cada gesto de apoyo, cada presencia constante o silenciosa ha sido fundamental para la culminación de esta etapa.

A mis padres:

Gracias por su apoyo incondicional, por inculcarme el valor de la educación, impulsarme a lo largo de la vida y enseñarme, con el ejemplo, que lo que se sueña, se puede conseguir y darme más de lo que ustedes pudieron tener.

Mamá, gracias por estar siempre estar ahí, por ayudarme a alistarme cada mañana, por preparar mis mañanas antes de emprender mi largo trayecto a la universidad, por acompañarme en cuerpo y alma, por despertarme tras cada desvelo, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por limpiar mis lagrimas en los momentos oscuros, por entender y respetar mis procesos, por cuidarme, guiarme y buscar siempre lo mejor para mí.

Papá, gracias por acercarme desde siempre al conocimiento y al deseo de superarme, por proporcionarme todas las herramientas necesarias para llegar hasta aquí, por acercarme cada día a

la escuela, por mostrarme que el mundo es vasto y lleno de maravillas por descubrir, por cada consejo, regalo y palabra de aliento. Gracias por nunca permitir que me faltara lo esencial para cumplir este sueño.

A mi hermana, *Jime*:

Gracias por ser mi compañera de vida, de procesos, de días. Por enseñarme a compartir desde el alma y, muy pronto, también la profesión. Gracias por ser ese impulso que necesito para culminar mis proyectos. Eres más que mi hermana, mi mejor amiga: eres mi motor, mi fuerza, mi esperanza y mi motivo. Te amo.

A mi abuelita, *Gloria*:

Gracias por creer en mí, por cuidarme desde mi nacimiento, tus abrazos y acompañarme en cada etapa de mi vida. Por cada comida lista a mi regreso, por velar mi descanso, por recordarme lo orgullosa que estás de mí. Gracias por acompañarme desde siempre, sin dejarme caer.

A mi abuelita *Luz*:

Gracias por tus sabios consejos, por cultivar en mí el hábito de la lectura, por compartir tu conocimiento a través de historias que aún resuenan en mí. Fuiste mi primer puente hacia el mundo de la educación, y por ello estaré eternamente agradecida.

A mi tío *Daniel*:

Gracias por ser una inspiración constante. Por mostrarme los beneficios del aprendizaje y la superación, por impulsarme desde el inicio, por hablarme de la universidad, por acompañarme al examen de admisión, por tus consejos y tu fe inquebrantable en mí.

A mi tía *Carmela*:

Gracias por abrirme siempre las puertas de tu casa y de tu corazón, por acompañarme en cada presentación, por estar atenta si necesitaba algo, por brindarme siempre un plato de comida y celebrar conmigo cada logro como si fuera tuyo, gracias por tratarme siempre como si fuera una más de tus hijas.

A mis primos: *Benó, Ana, Nancy, Víctor, Vanessa, Javier*:

Gracias por su amor y apoyo constante, por recibirme siempre con alegría, por estar ahí cuando mas lo necesitaba, por darme un espacio para recargar fuerza y por hacer mi vida mas ligera y divertida.

A mis primas *Jazmin y Paola*:

Gracias por ser mis compañeras de aventuras en esa etapa de mi vida, por compartir conmigo el club de tareas y llenar los días libres de alegría en un parque de diversiones.

A mis sobrinos:

Gracias por ser mi motor. A *Nati*, en especial, por acompañarme durante mi último semestre en línea. Deseo que siempre conserven el deseo de aprender y superarse.

A mis amigos:

Cristian; por siempre recordarme lo valiosa e inteligente que soy, por darme motivaciones constantes y palabras de aliento. A *Alejandro, Brayan y Mario*: gracias por siempre creer en mí, por alentarme, por expresar con orgullo su admiración y por impulsarme a seguir.

A mis amigas y colegas:

A *Paulina y Azucena*: gracias por enseñarme que los procesos no son lineales, que los tropiezos también construyen el camino, y por hacer de mi vida universitaria un viaje mas llevadero, incluso en la distancia. A *Pati*, mi primera amiga en la universidad, un abrazo hasta el cielo, culmino por ti, por qué sé que tu estarías más que orgullosa de mí.

A mi asesora, *Nayeli*:

Gracias por tu guía, por cada observación, cada retroalimentación, por ayudarme a construir un trabajo más riguroso. Por empaparme del mundo de la inclusión, por mostrarme que no existen barreras imposibles de romper, por confiar en mí y enseñarme a reconocer mis propios logros. Gracias por ser más que una asesora, por ser también una amiga y una inspiración profesional.

A mis sinodales:

Gracias por su tiempo, su mirada atenta y crítica, por su orientación y dedicación. Su labor ha sido fundamental para la culminación de este proyecto.

A mi querida *Universidad Pedagógica Nacional*:

Gracias por ser mi segundo hogar. Por mostrarme que una carrera es mucho más que estudiar: es descubrir aquello que llena el alma, aquello que da sentido. Este lugar me vio crecer, equivocarme, madurar, y también me enseñó a no rendirme, a seguir aprendiendo y superándome día tras día.

Gracias a todas las personas que formaron parte de este proceso. Les dedico estas palabras con todo el amor, la sinceridad y la profundidad de mi gratitud.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO I: MARCO REFERENCIAL.....	9
I. DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL	
1.1 Modelos de atención a la discapacidad	
1.1.1 Modelo Prescendencia	
1.1.2 Modelo Clínico	
1.1.3 Modelo Social.....	10
1.2 Tipos de discapacidad.....	15
A) Datos y cifras.....	16
1.2.1 Discapacidad Intelectual.....	17
A) Características.....	18
B) Dimensiones.....	21
C) Clasificación.....	22
D) Clasificación por intensidades de apoyo necesarios.....	23
E) Clasificación según el nivel de inteligencia medida	
Factores.....	24
1.2.2 Discapacidad Visual.....	27
A) Datos y cifras	
B) Causas de discapacidad visual.....	28
C) Tipos de discapacidad visual.....	29
D) Barreras.....	32
1.3 Inclusión social.....	34
A) Inclusión en la educación.....	36
1.3.1 Accesibilidad.....	41
1.3.2 Derechos de las personas con discapacidad.....	44
II. TIPOS DE EDUCACIÓN.....	48
2.1 Educación formal.....	50
2.2 Educación informal.....	52
2.3 Educación no formal.....	54
III. MEDIACIÓN CULTURAL COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	
3.1 Mediación cultural.....	56
IV. MUSEO NACIONAL DE ARTE.....	59

4.1 Antecedentes del Museo Nacional de Arte	
4.2 Museo Nacional de Arte en la actualidad.....	60
4.3 Museo como espacio de aprendizaje. El papel de la psicología educativa.....	61
CAPITULO II: PROCEDIMIENTO.....	62
A) Detección de necesidades	
B) Participantes	
C) Escenario.....	63
D) Fases.....	64
Fase 1: Identificación de la problemática	
Fase 2: Diseño de la intervención.....	65
Fase 3: Aplicación de la intervención.....	78
Fase 4: Resultados de la intervención.....	84
CONCLUSIONES.....	94
A) Alcances y limitaciones.....	95
B) Sugerencias y recomendaciones.....	97
C) Papel del psicólogo educativo.....	98
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS.....	109

RESUMEN

Esta tesis aborda la problemática de la accesibilidad en espacios culturales desde una perspectiva psicológica y educativa, centrandó su análisis en la inclusión de personas con discapacidad visual e intelectual en el Museo Nacional de Arte. Aunque se han implementado medidas para fomentar la inclusión, persisten barreras que limitan el acceso significativo a estos espacios. El objetivo general fue generar propuestas de intervención utilizando la mediación cultural, entendida como una estrategia psicopedagógica que favorece la construcción de significados y el aprendizaje en contextos no formales.

Desde un enfoque cualitativo, se desarrolló una propuesta de intervención que incorporó recursos adaptados, tales como las audio descripciones detalladas, materiales lúdicos multisensoriales y dinámicas de interacción mediada, con el fin de facilitar el goce, disfrute y la comprensión simbólica de las obras. Esta experiencia permitió demostrar que los museos, al igual que los entornos escolares, pueden convertirse en espacios beneficiosos para el aprendizaje significativo, siempre que se consideren las necesidades particulares de los visitantes. Los hallazgos destacan la importancia de la psicología educativa y educación inclusiva en la gestión cultural, promoviendo entornos accesibles que respeten la diversidad. Se concluye que la mediación cultural no solo actúa como el puente entre el arte y el espectador, sino que también cumple una función transformadora que contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas con discapacidad, favoreciendo su participación activa en la vida cultural.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como objetivo informar acerca del trabajo realizado en el Museo Nacional de Arte (MUNAL) durante las prácticas profesionales que abarca desde agosto de 2019 hasta mayo de 2020, en dónde se trata el tema de “Intervención profesional a través de la mediación cultural en Museo Nacional de Arte como espacio accesible para personas con discapacidad visual e intelectual”.

Con este informe se busca dar a conocer el funcionamiento de un proyecto que forma parte del área de educación del museo (“MUNAL+ EDUCA”) que lleva como título: MUNAL + ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN en el que se colaboró en el Museo Nacional de Arte (MUNAL), dirigido a personas con diferentes tipos de discapacidad.

La mediación cultural fue la estrategia principalmente utilizada para la intervención en este espacio puesto que sus beneficios potencializaban la eliminación de barreras ante problemáticas para el goce y disfrute de la diversidad poblacional al que nos enfrentamos. Las personas que presentan algún tipo de discapacidad generalmente tienen que enfrentarse a barreras en su día a día, no sólo en cuestiones laborales o educativas, sino que también en espacios de recreación. Justo por esta cuestión es importante dirigir la mirada a ellos para hacerlos partícipes y que no se sientan excluidos en ningún lugar.

Según el arquitecto Juan Manuel Garibay (2019), coordinador nacional de Museos y Exposiciones de la institución del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), organismo federal que cuenta con la mayor red de museos de México, 162 hasta el momento, es consciente que falta una visión integral para vencer las barreras que mantienen a los colectivos de discapacidades –llámese físicas, intelectuales, sensoriales, etcétera-, al margen del disfrute de estos

lugares, sostuvo el arquitecto Juan Manuel Garibay, coordinador nacional de Museos y Exposiciones de la institución.

El Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI, 2018) presenta estadísticas sobre la accesibilidad en museos para personas con discapacidad. Según el informe, el 60.6 % de las instituciones cuentan con medios de accesibilidad visual, 37.7% cuentan con medios de accesibilidad motriz, 27.7 % con medios de accesibilidad auditiva y 17.1% con medios de accesibilidad cognitiva.

Se ha visto que en distintos museos se cuenta con accesibilidad, pero sólo en el ingreso a los espacios, sin embargo, esto no es sinónimo de inclusión en cuanto no cuenten con programas que permitan que las personas con discapacidad disfruten y aprendan de lo que se exhibe en dichos museos.

Desarrollar este informe de prácticas profesionales es importante, ya que las personas con discapacidad también tienen derechos que deben respetarse, tal como lo es el disfrute de actividades recreativas y culturales.

Por otro lado, también es importante mencionar que en la actualidad existe un conjunto creciente de instituciones sociales no escolares que van incorporando a su actividad distintas formas de intervención educativa. Entre estas instituciones podemos citar, por ejemplo, las instituciones penitenciarias, las instituciones de salud, las instituciones culturales – como pueden ser los museos –, las instituciones de ocio o también las instituciones que promueven la inserción social y profesional. Paralelamente a un creciente grado de organización y articulación de las acciones educativas que se llevan a cabo en estas instituciones, va siguiendo la necesidad de ir

configurando progresivamente un espacio profesional adecuado para la intervención psicopedagógica. (Monereo y Solé, 2006, citado por Badia & Mauri, 2006, p.40-41)

Retomando a (Monereo y Solé, 2006, citados por Badia & Mauri, 2006, p. 40-41) se debe tener en cuenta que en la actualidad esta necesidad no constituye un fenómeno generalizado. En efecto, no en todos los ámbitos en los que se detectan necesidades sociales surgen demandas de intervención educativa. Esto puede ser debido, entre otras razones, a la manera en la que se proceda a identificar y caracterizar los diferentes problemas existentes en la sociedad; a la prioridad otorgada a los diferentes problemas por parte de cada una de las instituciones; y al valor que cada institución dé a la intervención educativa para el logro de sus fines. Desde la perspectiva de la relación entre demanda social y respuesta institucional, toma todo su sentido la siguiente afirmación: “el asesoramiento psicopedagógico constituye un recurso del que dispone la institución para satisfacer sus necesidades, para cumplir con los objetivos que socialmente tiene encomendados”

En el segundo coloquio internacional de museos accesibles, referido al tema de la Discapacidad Visual que se llevó a cabo en el Museo Nacional de Historia en octubre 2019, se les comentó a los participantes de este encuentro “no todos los museos deben de llevar una norma, un estándar. Esto no aplica. Hay que buscar la adecuación a lo que cada museo puede proporcionar”; de ahí que incitó a proponer iniciativas y ser parte del cambio, “en donde podamos hacer esta transformación” (Hugo Ruiz Lustre, presidente de la Comisión de Derechos Humanos de la LXIV Legislatura, 2019).

También, es importante demostrar la importancia del rol del psicólogo educativo en un museo, así como las funciones e intervenciones que lleva a cabo en este tipo de propuestas, su

manera de enriquecer las deficiencias que se presentan en distintos contextos y la importancia de sus aportaciones.

Por lo anterior la presente tesis se divide en dos capítulos en donde se abarcan temas introductorios y posteriormente la metodología utilizada para desarrollar esta tesis. En el capítulo uno se presenta el marco referencial en dónde se hablará de los modelos de atención a la discapacidad, tipos de discapacidad, la inclusión social, los tipos de educación, la mediación cultural como estrategia de intervención y el museo nacional de arte.

En el capítulo dos abordaremos el procedimiento que se desarrolló para la realización de la presente tesis, con los siguientes apartados: a) detención de necesidades; b) participantes; c) escenario; d) fases.

Finalmente, se presentan las conclusiones, que incluyen: a) alcances y limitaciones; b) sugerencias y recomendaciones; c) el papel del psicólogo educativo.

CAPÍTULO I: MARCO REFERENCIAL

I. DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL

1.1 MODELOS DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD

De acuerdo con Palacios (2008), existen tres modelos a lo largo de la historia que han permitido atender a la discapacidad desde distintos enfoques y fines específicos, estos modelos se presentaran a continuación.

1.1.1 MODELO PRESCINDENCIA

Según Palacios (2008), nos puntualiza que este modelo se explica, a partir de dos presupuestos, uno relacionado con la causa de la discapacidad y otra con el rol del discapacitado en la sociedad. Respecto del primero propone, que las causas que daban al origen a la discapacidad eran religiosas. En cuanto al segundo presupuesto, que identificaba el rol de la persona con su utilidad, partía de la idea de que el discapacitado no tenía nada que aportar a la sociedad, que era un ser improductivo y, por consiguiente, terminaba transformándose en una carga tanto como para sus padres, como para la misma comunidad.

1.1.2 MODELO CLÍNICO

A principios del siglo XX a raíz de la Primera Guerra Mundial y de la introducción de las primeras legislaciones en torno a la seguridad social, el concepto de discapacidad asiste a un cambio de paradigma. Fueron los millares de soldados mutilados durante la gran guerra, por un lado, y el auge de las leyes laborales, por otro, los que verdaderamente modificaron la forma de entender la diversidad funcional: los impedimentos físicos y mentales dejaron de considerarse castigos divinos y comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos, por lo que, las personas aquejadas de alguna dolencia, no necesitaban ser marginadas de la

sociedad. Fue así como el modelo de prescindencia paso a ser sustituido por el modelo médico o de rehabilitación, cuyos fundamentos impregnan la mentalidad común hasta el día de hoy. Los presupuestos en los que se basa este paradigma son dos, uno relacionado con las causas de la discapacidad, y el otro con el rol de la persona en la sociedad: en primer término, las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino científicas y, en segundo lugar, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles respecto a las necesidades de la comunidad y, siempre que sean rehabilitadas, pueden tener algo que aportar. Vemos, así como al cambiar las causas de la discapacidad, se modifica su concepción y su tratamiento, pues al entenderse como una deficiencia biológica con causa científica, la diversidad funcional no sólo puede ser curada sino además prevenida. Puntualiza Palacios (2008), que el objetivo del modelo médico es curar a la persona discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporar a la sociedad.

1.1.3 MODELO SOCIAL

Lo que hoy se conoce como el modelo de la diversidad social de la diversidad funcional tiene sus orígenes en el movimiento de vida independiente, que nació en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo pasado, en la Universidad de Berkeley, California. Si bien este movimiento tiene una firme carga de lucha por los derechos civiles, en él, con la voz de las propias personas discriminadas o su diversidad funcional, se establecieron cambios radicales desde el punto de vista moral para aproximarse a la realidad humana.

Según Palacios (2008), efectivamente el origen del modelo social puede situarse en la década de los setenta, en Estados Unidos; específicamente; en el día en que Ed Roberts, un alumno con discapacidad severa, ingresó en la Universidad de Berkeley, California, para estudiar Ciencias

Políticas. Derribando barreras arquitectónicas y sociales, Roberts abrió el camino a otros discapacitados, que fueron organizándose para ingresar en la universidad y vivir en el campus universitario, plenamente insertos en el mundo estudiantil. Roberts rechazaba terminantemente que se les defendiera por sus características físicas. En consecuencia, se dedicó a difundir la idea de que la independencia no está dada por la capacidad de ser autónomo en los quehaceres cotidianos, sino por la de dirigir el destino de la propia vida.

Fue así como surgió un nuevo concepto que intenta cambiar la versión tradicional de la discapacidad, trasladando el foco de lo individual a lo social. En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pros de la inserción, se pasa a mirar las eficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él. De este modo, el modelo social atenúa fuertemente los componentes médicos de la discapacidad y resalta los sociales. Ahora bien, al considerar que las causas están en el origen de la discapacidad son sociales. Pérez (2010), propone que las “soluciones” no deben tener cariz individual respecto de cada persona concreta “afectada”, sino que más bien deben dirigirse a la sociedad. De ahí que, a diferencia del modelo médico que se asienta sobre la rehabilitación de las personas con discapacidad, el modelo social ponga el énfasis en la rehabilitación de una sociedad que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad. Por otro lado, propone Palacios (2008), que esta nueva visión de inclusión “desafía la verdadera noción de normalidad en la educación -y en la sociedad- sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde sólo existe la diferencia”.

Según Barnes (2010), desde esta perspectiva, la discapacidad puede tornarse circunstancial, contextual, situacional y relativa, llegando a derivar incluso en la negación de la realidad del cuerpo de una persona. De lo anterior es posible desprender dos interesantes consecuencias. En primer término, cabe destacar que la sociología podría tener mucho que aportar al abordar el tema de la discapacidad -específicamente- en la creación o destrucción de estereotipos y mentalidades en las que el lenguaje y las imágenes juegan un rol central. En segundo lugar, esta mirada de la diversidad funcional suele estimular la agrupación de los discapacitados en colectivos que, si bien consiguen avances interesantes, corren el riesgo de que el tema aparezca de forma tan política e ideológica que se termine mirando la discapacidad como la historia de los excluidos.

Por otro lado, Guzmán (2010, p.7), afirma que este modelo no consiste más que un énfasis en las barreras económicas, medio -ambientales y culturales que encuentran las personas con diversidad funcional. Estas barreras incluyen inaccesibilidad en la educación, en los sistemas de comunicación e información en los entornos de trabajo, transporte, viviendas, edificios públicos y lugares de entretenimiento. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que se supone la vida económica, social y cultural. En este contexto retomando la cita antes mencionada cobra importancia la distinción entre deficiencia y discapacidad introducida por el modelo social, según el cual: “Deficiencia es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo. Discapacidad es la desventaja, restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea, que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluyen de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. Es decir, la deficiencia -o diversidad funcional- sería esa característica

de la persona consistente en un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas. En cambio, la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad”.

De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia.

Retomando a Palacios (2008), defiende que el modelo bajo análisis parte de tres supuestos básicos: Primero, que toda vida humana con independencia de la naturaleza o complejidad de la diversidad funcional que le afecte, goza de igual valor en dignidad. Sin embargo, esta afirmación resulta muy difícil de ponerse en práctica si se tiene en cuenta que la idea de dignidad actual parte desde un modelo de ser humano capaz. En segundo lugar, desde el modelo social se defiende que todas las personas deben poder tener la posibilidad de tomar las decisiones que le afecten en lo que atañe a su desarrollo como sujeto moral. Aunque desde este paradigma se esbozan ciertas herramientas encaminadas al desarrollo de la autonomía, no se debe pasar por alto que todas las personas somos independientes. Por lo tanto, la dependencia de las personas con discapacidad no sería una característica que las diferencie del resto de la población, sino en una cuestión de grado. Empero, al parecer, el significado de las dependencias asignado por los profesionales dista bastante del que tiene las propias personas con discapacidad. Así, mientras los primeros tienden a definir la independencia en términos de actividades de autocuidado, las segundas la consideran como la capacidad de autocontrol y de tomar las decisiones sobre la propia vida, más que la realización de actividades sin necesidad de ayuda. Finalmente, las personas con diversidad funcional gozan del derecho a participar plenamente en todas las actividades: económicas, políticas, sociales y

culturales – en definitiva, en la forma de vida de la comunidad- del mismo modo que sus semejantes sin discapacidad este reclamo de igualdad que incluya a la diferencia, se relaciona con el prejuicio y la discriminación -muchas veces indirecta- a la que se enfrentan las personas con discapacidad.

1.2 TIPOS DE DISCAPACIDAD

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, s/f), discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Con base en la cita anterior, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

La clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, s/f), define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación.

Otra definición referente a la discapacidad según el Artículo 1 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, s/f) y la Convención Sobre los Derechos de las PcD, es que aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, a largo plazo, que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

La Clasificación internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías (CIDDM, 2001), comprende tres dimensiones distintas, que se sitúan en el campo de la salud:

- Deficiencia: Describe las afecciones de órganos o sistemas orgánicos.
- Discapacidad: Describe las limitaciones que pueden encontrarse en la realización de actividades de la vida cotidiana

- Minusvalía o desventaja: Describe las eventuales consecuencias negativas en materias de inserción social.

En el concepto de discapacidad anteriormente revisado es notable la evolución que ha tenido a través del tiempo, trascendiendo en variación de significados que han caracterizado, definido y determinado visiones que se han mostrado frente a la diversidad que existe y ha existido en la población con discapacidad, adecuándolo a las necesidades según tiempo e investigaciones realizadas hasta la fecha.

A continuación, se presentan algunos datos y cifras que tienen que ver con la afectación y porcentajes de las personas con discapacidad, estos datos y cifras pueden darnos un panorama general acerca de sus problemáticas y problemas a los que se enfrentan en sociedad.

A) Datos y cifras de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS,2018):

- Más de mil millones de personas, o sea, un 15% de la población mundial, padece alguna forma de discapacidad.
- Entre 110 millones y 190 millones de adultos tienen dificultades considerables para funcionar.
- Las tasas de discapacidad están aumentando a causa del envejecimiento de la población y el aumento de las enfermedades crónicas, entre otras causas.
- Las personas con discapacidad tienen menos acceso a los servicios de asistencia sanitaria y, por lo tanto, necesidades insatisfechas a este respecto.

Retomando la cita anterior existen los siguientes tipos de discapacidad:

- Discapacidad Motriz
- Discapacidad Auditiva

- Discapacidad Intelectual
- Discapacidad Visual

Debido al objetivo de esta investigación se dará énfasis a la discapacidad visual y a la discapacidad intelectual de las cuales se hablará a continuación.

1.2.1 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE, 2019), se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonada, como en la conducta adaptativa de la persona como: el autocuidado, ir a la escuela o aprender habilidades sociales.

El término discapacidad Intelectual no ha sido definido como tal, en la actualidad el concepto más empleado es el que propone la American Association o Mental Retardation (AAMR, 1992). El retraso mental se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad.

Con base en la cita anteriormente mencionada el concepto “discapacidad” se refiere a la condición de vida de una persona, que obstaculiza su funcionamiento, intelectual, sensorial y motriz, afectando su desarrollo psicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socioafectivo. Estas limitaciones se manifiestan en dificultades para aprender, adquirir conocimientos y lograr su dominio y representación; por ejemplo: la adquisición de la lectura y la escritura, la noción de

número, los conceptos de espacio y tiempo, las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir. La inteligencia es un proceso amplio que abarca una enorme cantidad de funciones de la mente humana, para lograr adaptarse a diversas situaciones. Para un mejor entendimiento del niño con discapacidad intelectual, se definirá inteligencia como la capacidad de una persona para adaptarse con éxito a situaciones determinadas. Sus componentes son los mismos para todos los niños: el análisis, la generalización, la síntesis, la anticipación, la planificación, la identificación de problemas, la manera de resolverlos y el pensamiento abstracto; sin embargo no todos pueden reconocer la existencia de problemas, hacer inferencias, seleccionar la nueva información, discriminar, aplicar esa información haciendo cosas parecidas. La inteligencia de los niños con alguna discapacidad presenta diferencias significativas en esos componentes. Todos tienen actos inteligentes, es decir, todos piensan, pero no siempre cuentan con las herramientas para resolver problemas y dar respuestas adecuadas, que aseguren su aportación exitosa a una nueva situación o a una nueva experiencia de aprendizaje; por ello, la conducta adaptativa se manifiesta con limitaciones significativas para funcionar en las actividades de la vida diaria. La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales y sociales, y las prácticas que aprenden las personas para funcionar en familia, escuela y comunidad, es decir; en la vida.

A) Características

La discapacidad intelectual puede presentarse en el ser humano antes del nacimiento, durante el parto o durante los cinco primeros años de vida, como resultado de altas temperaturas que producen meningitis y convulsiones, es decir, contracciones violentas e involuntarias que afectan el funcionamiento del cerebro; también por un traumatismo derivado de un golpe fuerte en

el cerebro, que ocasiona diferentes formas y características de la discapacidad intelectual. Las discapacidades de tipo intelectual más comunes son:

- Síndrome de Down: Alteración genética ocasionada por la presencia extra de un cromosoma en el par 21, y se produce durante la división celular en el momento de la gestación, sin que alguno de los padres sea responsable de que esto suceda. Los niños con síndrome de Down presentan rasgos físicos similares, de modo que se parecen mucho entre sí, y enfrentan una condición de vida diferente, no una enfermedad. Tres características distinguen a los niños: bajo tono muscular, discapacidad intelectual y retardo en el lenguaje.

Las alteraciones cromo somáticas llevan el apellido del médico que las descubrió, en este caso el doctor John Langdon Down en 1866; otros síndromes, los del Klinefelter y Turner, aunque poco comunes, también conllevan discapacidad intelectual; sin embargo, es poco el porcentaje en que se presentan.

- Hidrocefalia: (cráneo demasiado grande) o microcefalia (cráneo pequeño). Son más visibles y también provocan discapacidad intelectual; sin embargo, es poco el porcentaje en que se presentan.

Por otro lado, en la (Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica, 2010, p16-18), nos dice que hay niños que en su apariencia física no parecen sufrir problemas, pero manifiestan una discapacidad intelectual severa, moderada o leve en su aprendizaje, lenguaje, forma de relacionarse, atención, comprensión retención, lo que se traduce en necesidades educativas especiales que requieren satisfactores adecuados a nivel de estas necesidades.

Según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR, 2002): Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y

en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.

La discapacidad no debe entenderse como un elemento propio únicamente de la persona, debemos considerar la discapacidad como una expresión de la interacción de la persona y el entorno. Se comienza a entender la discapacidad como un estado de funcionamiento de la persona, dejando por tanto de identificarla como una característica de la misma (ya no se entiende como tener un color u otro de ojos, sino como estar o no delgado), ya que esta característica no es permanente o inamovible y puede variar significativamente en función de los apoyos que reciba la persona.

Desde esta perspectiva interaccionista se plantean tres elementos que se encuentran en estrecha relación:

- Posibilidades o habilidades, en relación a los distintos entornos en los que participa habitualmente.
- Posibilidades de participación funcional, en estos entornos, y por la adecuación de;
- Apoyos y respuestas que las personas con las que interaccionan (familiares, profesionales) les puedan proporcionar.

Se trata de plantear la extrema importancia de los apoyos que podemos facilitarles a estas personas para poder contribuir a un nivel de optimización de su participación funcional en cada uno de los entornos en los que se desenvuelve.

Estos tres componentes se organizan en un enfoque multidimensional proponiendo para ello un modelo que comprende cinco dimensiones, sobre las cuales se describirán las capacidades

y limitaciones del alumno o alumna para poder planificar los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento diario.

B) Dimensiones

1° Capacidades intelectuales: “La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye: razonamiento, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y aprender de la experiencia”.

2° Conducta adaptativa: Es el “conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas para funcionar en su vida diaria”. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto en la vida diaria como a la habilidad de responder a cambios vitales y a demandas ambientales.

3° Participación, interacción y roles sociales: Los ambientes se conceptualizan como lugares específicos en los cuales se vive, juega, trabaja, socializa e interactúa. Los ambientes positivos fomentan en el crecimiento, desarrollo y bienestar del individuo. Es dentro de tales lugares en los que individuos con D.I, con mayor posibilidad, experimenta participación e interacciones y asume o más roles sociales valorados.

4° Salud: Factores etiológicos. Entendemos la salud referida al bienestar físico, psíquico y social. Las condiciones de salud pueden tener un efecto facilitador o inhibidor el funcionamiento humano afectando a las otras cuatro dimensiones. En el manual de la (AAMR de 2002), la etiología se considera multifactorial compuesta de cuatro categorías de factores de riesgo (biomédico, social, conductual y educativo) que interactúan a lo largo del tiempo, influyendo a lo largo de la vida de la persona y a través de generaciones.

5° Contexto: Describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales el individuo vive su vida cotidiana. Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), engloba tres niveles.

- Microsistema: Espacio social inmediato, individuo, familiares y otras personas próximas.
- Mesosistemas: Vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos, de habitación o apoyos.
- Macrosistema: Patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas.

C) Clasificación

Para clasificar la discapacidad intelectual se pueden utilizar diferentes criterios, de manera que las necesidades de los diferentes profesionales puedan ser satisfechas. Estos sistemas de clasificación pueden basarse, por ejemplo, en las intensidades de apoyo necesario, etiología, niveles de inteligencia medida o niveles de conducta adaptativa evaluada.

El uso de un sistema u otro de clasificación debe tener una finalidad práctica, facilitando la comunicación entre profesionales o burocrática para determinar por ejemplo servicios, financiación..., y no convertirse en una forma de “etiquetar” a los individuos con discapacidad intelectual, ya que ésta no es una condición inamovible de la persona, por lo contrario, es fluida, continua y cambiante, variando según el plan de apoyo individualizado que reciba.

D) Clasificación por intensidades de apoyos necesarios

La intensidad de apoyos variara en función de las personas, las situaciones y fases de la vida.

Se distinguen cuatro tipos de apoyo los cuales denominaron con las siglas (ILEG) que veremos a continuación:

- (I) Intermitente: Apoyo cuando sea necesario. El individuo no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.
- (L) Limitados: Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado, pero sin naturaleza intermitente.
- (E) Extensos: Apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.
- (G) Generalizados: Apoyos caracterizados por su constancia, elevada, intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida.

E) Clasificación según el nivel de inteligencia medida

- Retraso mental ligero: C.I. entre 50 y 69.
- Retraso mental moderado: C.I. normal entre 35 y 49.
- Retraso mental grave: C.I. entre 20 y 34.
- Retraso mental profundo: menos de 20.

Aunque este sistema de clasificación solo se basa en la medición de la capacidad intelectual, aunque si nos basamos en este nuevo enfoque (AAMR), la clasificación de las personas con discapacidad intelectual no es posible, ya que debemos considerarlos de forma independiente en constante cambio (Definición de Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual).

F) Factores

Según la (Guía de apoyo técnico psicopedagógico: retraso del desarrollo intelectual, 2007, p.8-11), existen factores que deben tomarse en cuenta respecto al aprendizaje y participación de personas con discapacidad intelectual en los centros educativos

Aunque cada persona con esta discapacidad es totalmente diferente, se pueden identificar algunas características generales, como también de su proceso de aprendizaje, que pueden orientar acerca de sus principales NEE:

- Necesitan atención directa e individualizada tanto para trabajar solos como para seguir instrucciones dadas al grupo en general.
- Requieren que se les enseñe cosas que otras personas aprenden espontáneamente.
- Para aprender algo requieren más ejemplos, más ejercicios y actividades, más ensayos y repeticiones, para alcanzar los mismos resultados.
- Aprenden con un ritmo más lento y tienen poca iniciativa para emprender tareas nuevas o probar actividades diferentes, por lo que se debe reforzar cualquier iniciativa que parta de ellos/ as y ofrecer gran variedad de experiencias distinta. Probablemente necesitarán más tiempo de escolaridad.

- Necesitan una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuencia más detallada de objetivos y contenidos.
- Se cansan con mayor facilidad, por lo que se deben planear tiempos cortos de trabajo con cambios frecuentes de actividad. No aceptan bien los imprevistos ni los cambios bruscos de tarea, tampoco comprenden que haya que dejar una tarea inconclusa, por lo que habrá que anticipárselo.
- Tienen dificultades de abstracción. Para facilitar su comprensión, los aprendizajes deben estar muy ligados a elementos y situaciones concretas de su realidad inmediata.
- Les cuesta transferir y generalizar, de tal modo que lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizaran en otro diferente. Necesitan que se les ayude a hacer esa generalización.
- Muchos de sus comportamientos son realizados por imitación de las otras personas, más que por comprensión.
- Sus procesos de atención y mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados específicamente. No se les debe dar varias órdenes seguidas, sino una cada vez, asegurándose que las han entendido, ya que no tienen buena memoria secuencial.
- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Necesitan un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcione estrategias para adquirir los conceptos matemáticos básicos.
- El lenguaje es un área en la que muchas veces tienen dificultades y que requieren de un trabajo específico e individualizado.

- A menudo no captan bien los sonidos, por lo que la información que se les entregue requiere ser reforzada a través de la visión. Es importante hablarles con frases cortas y expresadas con claridad y darles tiempo para que se expresen.
- Suelen presentar dificultades en la motricidad fina y gruesa, por lo que hay que facilitarles las tareas en las que se precise destreza manual. También tardaran más en establecer la dominancia lateral.
- No suelen expresar verbalmente sus demandas de ayuda o planificar estrategias para atender a varios estímulos simultáneos, la atención que este les genera puede llevarlos a aislarse, o bien, a presentar conductas inapropiadas, por lo que hay que proveer estas circunstancias.
- Respecto a la lectura, la mayoría puede llegar a leer, siendo recomendable el inicio temprano de este aprendizaje (4-5 años). Necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, utilizando programas adaptados a sus peculiaridades (por ejemplo; métodos visuales).

Se debe tener en cuenta además que cuando la persona con discapacidad intelectual tiende a aislarse, existe la posibilidad de estarse excediendo en el nivel de estímulos o exigencias a las que puede responder. También hay que considerar que cuando se produce una “detención” en su aprendizaje, ello no significa “que se haya tocado techo” sino que puede implicar que el individuo necesita ir más despacio.

1.2.2 DISCAPACIDAD VISUAL

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), la discapacidad visual puede limitar a las personas en la realización de tareas cotidianas y afectar su calidad de vida, así como sus posibilidades de interacción con el mundo circundante.

La ceguera, la forma más grave de discapacidad visual, puede reducir la capacidad de las personas para realizar tareas cotidianas y caminar sin ayuda. La rehabilitación de buena calidad permite a las personas con diversos grados de discapacidad visual disfrutar de la vida, alcanzar sus objetivos y participar de manera activa y productiva en la sociedad actual.

A) Datos y cifras

Datos y cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018):

- A nivel mundial se estima que aproximadamente 1300 millones de personas viven con una deficiencia visual.
- Con respecto a la visión de lejos 188,5 millones de personas tienen una deficiencia visual moderada, 217 millones tienen una deficiencia visual de moderada a grave y 36 millones son ciegas.
- A nivel mundial, las principales causas de la visión deficiente son los errores de refracción no corregidos y las cataratas.
- La mayoría de las personas con visión deficiente tienen más de 50 años.

En la (Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica, 2010). Nos define la discapacidad visual es una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial. La vista es un sentido global que nos permite identificar a distancia y a un mismo tiempo objetos ya conocidos o que se nos presentan por primera vez. Las personas con

discapacidad visual deben adentrarse a descubrir y construir el mundo por medio de otras sensaciones mucho más parciales, como olores, sabores, sonidos, tacto y quizá imágenes segmentadas de los objetos

La discapacidad visual se define con base en la agudeza visual y el campo visual. Se habla de discapacidad visual cuando existe una disminución significativa de la agudeza visual aun con el uso de lentes, o bien, una disminución significativa del campo visual. La agudeza visual es la capacidad de un sujeto para percibir con claridad y nitidez la forma y la figura de los objetos a determinada distancia. Las personas con agudeza visual normal registran una visión de 20/20: el numerador se refiere a la distancia a la que se realiza la prueba, y el denominador, al tamaño del opto tipo (figura o letra que utiliza el oftalmólogo para evaluar la visión). Las personas que utilizan lentes en su mayoría experimentan afectaciones en la agudeza visual. No se les considera personas con baja visión, porque su visión borrosa se soluciona con el uso de lentes.

El campo visual se refiere a la porción del espacio que un individuo puede ver sin mover la cabeza ni los ojos. Una persona con visión normal tiene un campo visual de 150 grados en plano horizontal y 140 grados en el plano vertical.

B) Causas de discapacidad visual

La discapacidad visual puede originarse por un inadecuado desarrollo de los órganos visuales por padecimientos o accidentes, que afecten los ojos, las vías visuales o el cerebro. Pueden originarse en diferentes edades y mostrar una evolución distinta, de acuerdo con la edad de aparición. Un bebé que nace con una discapacidad visual debe construir su mundo por medio de imágenes fragmentadas (si tiene una visión disminuida) y de información que reciba del resto de los sentidos. En cambio, un adulto que pierde la vista debe adaptarse a una condición diferente

de un mundo que ya construyo a partir de la visión. Debido a la necesidad de estimular la vista de las personas con baja visión, es importante detectar a tiempo los problemas visuales y actuar de manera oportuna para fomentar el uso de la visión aunado a los sentidos, en la construcción de los conocimientos.

C) Tipos de discapacidad visual

La discapacidad visual adopta la forma de ceguera y baja visión. Las personas con ceguera no reciben ninguna información visual; muchas veces; los médicos las diagnostican como NPL (no percepción de la luz).

Las personas con baja visión, aun con lentes, ven significativamente menos que una persona con vista normal.

Figura 1

Tabla de clasificación de la discapacidad visual.

CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD VISUAL			
Tipos de discapacidad	Profunda	Severa	Moderada
Distancia de lectura	2 cm	Entre 5 y 8 cm	Entre 10 y 15 cm
Características educacionales	Discapacidad para realizar tareas visuales gruesas e imposibilidad para	Realiza tareas visuales con inexactitud. Requiere tiempo para ejecutar una tarea, y ayudas	Efectúa tareas con el apoyo de lentes e iluminación similares a los sujetos con visión normal.

	realizar tareas de visión a detalle.	como lentes o lupas o bien viseras, lentes oscuros, cuadernos con rayas más gruesas, plumones para escribir, entre otras cosas y modificaciones del ambiente.	
--	--------------------------------------	---	--

Nota. 2010. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica, Discapacidad Visual. CDMX.

Según la Organización Nacional de Ciegos Españoles, la visión es de todos los sentidos, el que más información proporciona, y es crucial para realizar las actividades cotidianas. Tiene un papel muy importante en la comunicación y, por lo tanto, en las relaciones que se precisan para vivir en sociedad.

Cuando una persona tiene una discapacidad visual, sufre un descenso, en cualquier grado, de la visión considerada “normal”. Sin embargo, esto no dice prácticamente nada sobre la propia discapacidad y mucho menos sobre la incidencia que puede tener en su autonomía. No obstante, la pérdida visual ya sea originada por una patología ocular o por una lesión cerebral, reduce la capacidad para llevar a cabo las tareas de forma independiente y repercute en la forma de realizarlas.

El Consejo Internacional de Oftalmología en su reunión de Sídney (Australia, 2002), que propone la utilización de la siguiente terminología:

- Ceguera: Pérdida total de visión. Funcionalmente, se utilizan habilidades para sustituirla
- Baja visión: Grado menor de pérdida. Se optimiza el funcionamiento visual utilizando productos de apoyo
- Visión útil: No describe ni indica casi nada sobre la capacidad visual, porque la valoración de “utilidad” es subjetiva y depende del observador. Es habitual recurrir a esta expresión en bebés y niños muy pequeños, que no puede colaborar en las pruebas estandarizadas pero que manifiestan una respuesta visual ante estímulos apropiados en cuanto a tamaño, contraste, movimiento, etc.
- Deficiencia visual: Pérdida de funciones visuales (agudeza, campo visual, etc.) que pueden medirse cuantitativamente
- Visión funcional: Capacidad de una persona para usar la visión en todas las actividades de la vida diaria: lectura, cuidado personal, orientación y movilidad, etc. Al contrario que las funciones visuales, que pueden valorarse en cada ojo por separado, la visión funcional se refiere a las posibilidades totales del individuo.
- Pérdida de visión: Término general que incluye tanto la pérdida total (ceguera) como la parcial (baja visión), consecuencia de una deficiencia visual o una disminución de visión funcional.
- Discapacidad visual: En la CIDDDM 80, se utilizó para describir una pérdida de capacidades visuales. El consejo Internacional de Oftalmología, en el año 2002, establece que su empleo puede ser desalentador y propone el uso de “pérdida de capacidad”.
- Minusvalía visual: También fue un término utilizado en la CIDDDM 80. En la CIF 2001 se describe esta condición como las barreras para la participación social. En la actualidad, tanto por los desarrollos.

La discapacidad visual se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con la disminución o pérdida de las funciones visuales y barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona.

D) Barreras

Las barreras pueden ser de distinto tipo, entre las más frecuentes se puede señalar:

- Ausencia de señales auditivas que reemplacen la información visual. Por ejemplo, si los semáforos no cuentan con señales auditivas, la persona cuyo remanente visual no le permita discriminar las luces, presentará mayor dificultad para cruzar la calle, situación que la hará más dependiente.
- Ausencia de literatura en Braille o audio en las bibliotecas públicas. Por ejemplo, si una persona que presente ceguera o baja visión asiste a una biblioteca en busca de información, entretenimiento o cultura y no encuentra textos adaptados en dicho lugar, verá disminuidas sus posibilidades de integración y crecimiento personal.
- Ausencia de sistemas de escritura alternativos. Por ejemplo, si los textos escolares no se encuentran adaptados al sistema braille el alumnado que presente ceguera no tendrán acceso a los aprendizajes en condiciones, dificultándose a su vez su participación en clases e interacción con sus compañeros y compañeras.

Como podemos notar, la discapacidad visual no depende únicamente de las características físicas o biológicas, sino que trata más bien de una condición que emerge producto de la interacción de esta dificultad con un contexto ambiental desfavorable.

Derivado de estas ausencias o barreras en los contextos ambientales de nuestro día a día es fundamental y necesario incluir estrategias que proporcionen oportunidades y libre acceso, no solo a las personas con discapacidad visual, sino a todas las personas con algún tipo de discapacidad que en su camino enfrentan obstáculos que les pueden impedir el goce y disfrute recreativo, cultural o educativo, y para ello nos apoyaremos de la inclusión social.

1.3 INCLUSIÓN SOCIAL

Según el Boletín Oficial del Estado (BOE, 2003), la inclusión social es el principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, para disfrutar de las condiciones de vida en igualdad con los demás.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, es la primera fase de la Declaración Universal de Derechos Humanos, Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en (1948). Hoy más de 50 años más tarde, aún existen millones de personas con discapacidad cuyos derechos humanos se encuentran seriamente limitados o totalmente negados.

En estos años se han logrado considerables progresos, pero todavía queda un largo camino por recorrer. Las personas con discapacidad tienen el derecho de vivir en su comunidad, disfrutar de salud y bienestar, recibir una buena educación y tener la oportunidad de trabajar.

En todas las partes del mundo, y en todos los niveles sociales, existen personas con discapacidad. A pesar de que las cifras exactas puedan ser cuestionables debido a diferencias en las definiciones y estadísticas de cada nación, algo que sí está claro es la necesidad de actuar. Este requerimiento se va incrementando con la pobreza y el subdesarrollo, así como con las guerras, conflictos y accidentes que llevan a la devastación y producen un enorme costo social, económico y emocional en las personas con discapacidad, sus familias y la comunidad en general.

Según el Fondo de las Naciones Unidad para la infancia (UNICEF,2005), la inclusión es en gran medida un tema de política cultural y, solo entendiendo todo lo que subyace e incluye este

principio, se podrá avanzar al siguiente paso, es decir, abordar el total de la logística que sobrevendrá.

Como punto de partida, es necesario ser muy claros acerca de que entendemos por inclusión.

Todos los idiomas utilizan generalizaciones para imponer orden en un mundo complejo; tales generalizaciones son también una fuente potencial de peligro, estereotipos, prejuicios y discriminación; allí yace la barrera asociada a las definiciones.

- La inclusión es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad.
- La inclusión concierne a la identificación y reducción de barreras, barreras que ponen obstáculos a la participación.
- La inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.
- La inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos.
- La inclusión no es concentrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo o proveer asistentes de apoyo

Con base a la cita anterior entendemos que trabajar hacia la inclusión, sea en educación, salud o disposiciones sociales, no debe ser visto como una nueva iniciativa asociada a una serie de políticas adicionales a las existentes y que conciernen a un grupo específico de individuos. La

inclusión tiene que ver con la respuesta apropiada a todos los aspectos de la diversidad dentro de la institucionalidad, donde los niños y jóvenes con discapacidad son un elemento importante. El progreso hacia la inclusión no es fácil cuando persisten prácticas de exclusión. Una agenda transformadora requiere de un cambio fundamental en nuestra concepción del desarrollo.

El mayor obstáculo está en desafiar los valores de las personas, sus formas de comportamiento, así como las culturas institucionales ya establecidas. Se deben desafiar y cambiar las estructuras más profundas de las organizaciones en las cuales trabajamos, así como los sistemas y procesos construidos sobre fundamentos tradicionales. Agregar el tema de la discapacidad por aquí y por allá dentro de las estructuras existentes no es suficiente; no es la respuesta.

Debemos comprender y conceptuar nuevamente. En cierta forma debemos reinventar las estructuras de nuestras sociedades para abordar de mejor manera nuestra visión de inclusión.

A) Inclusión en la educación

En el Seminario Internacional: Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas, realizado por la el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF, 2004). Se menciona que la educación especial ha dominado el debate en este campo, dejando poco espacio para el ingreso de nuevos temas. Todo cambio hacia la inclusión requiere repensar el rol de la educación especial en el sistema de educación institucionalizado. Necesitamos un nuevo lenguaje y un nuevo enfoque que nos aleje de categorizar a los alumnos, asignándolos a diferentes programas y profesores. El desafío de la inclusión es romper con el continuo enfoque de la educación especial y avanzar hacia el desarrollo de una nueva agenda propia.

La inclusión y la discapacidad son temas transversales que atraviesan todos los segmentos de un sector, requiriendo la creación de culturas, políticas y prácticas de inclusión a todo nivel. En educación, la inclusión de cualquier grupo de alumnos no llegara muy lejos si las escuelas y centros de aprendizaje no tienen la capacidad de responder a la diversidad de los estudiantes. Se debe ir más allá del desarrollo de una educación de calidad para todos.

A nivel legislativo, se requiere de políticas que fomenten efectivamente y apoyen en cambio hacia la inclusión. Debemos examinar como el cambio se refleja en las políticas y la legislación. Los países tendrán que desarrollar indicadores para orientar y monitorear las políticas que promuevan la inclusión, identificando las barreras y buscando formas de reducirlas.

Al nivel de las escuelas, la adopción de políticas de inclusión requiere de flexibilidad en el currículum y en los enfoques pedagógicos, sensibilidad hacia el contexto y necesidades locales, y el desarrollo de actitudes que fomenten una cultura de equidad, justicia social y respeto por la diversidad. Deben proveerse oportunidades de aprendizaje significativos para todos los alumnos dentro del entorno de las clases regulares.

Con base en la cita anterior, según la (UNICEF,2004) entendemos que, del mismo modo, los profesores deben adquirir nuevas habilidades y conocimientos, y deben ser apoyados en sus esfuerzos. La inclusión trae nuevos y significativos desafíos tanto para los profesores de las escuelas regulares –que deben responder a una mayor diversidad de necesidades de sus alumnos- como también para los profesores especiales, quienes ven que el contexto y el enfoque de su trabajo están cambiando de muchas maneras. Vinculada la capacitación de los profesores esta la necesidad de desarrollar escuelas y culturas escolares sostenedoras del cambio. Recursos y financiamientos son temas importantes, pero lo central no es la cantidad de fondos si

no como se asigna lo disponible. Las diferentes formas de asignar los recursos pueden facilitar u obstruir el cambio hacia una educación inclusiva.

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. La educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

Es importante señalar que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración. Esta última, en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía. El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos porque aspira a ser efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que hay muchas personas con discapacidad que tienen negado este derecho. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo a ser excluidos o marginados, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política en su conjunto y no de las divisiones de educación especial.

Uno de los factores que genera desigualdad en los sistemas educativos de América Latina es la segregación social y cultural de las escuelas, que produce la fragmentación presente en las sociedades y limita el encuentro entre distintos grupos.

Una de las señas de identificación de la educación inclusiva es precisamente el acceso a escuelas más plurales que son el funcionamiento de una sociedad democrática. La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las evidencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales. Hoy en día la escuela no es ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, pero todavía es la instancia que puede asegurar una distribución equitativa del mismo si se dan ciertas condiciones.

Avanzar hacia una mayor equidad en educación solo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas.

Por otro lado, en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE, Blanco, 2006), menciona que la educación inclusiva también puede ser una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente muchas veces se reproducen al interior de las escuelas.

También implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad. Las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana, como especie todos tenemos ciertas características que nos asemejan y otras que nos diferencian, de tal forma que no hay dos personas idénticas, sin embargo, existe una tendencia a considerar la diferencia como aquello que se distancia o desvía de la “mayoría”, de lo “normal” o “frecuente”,

es decir, desde criterios normativos. La valoración negativa de las diferencias y los prejuicios conllevan a la exclusión y la discriminación.

La diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada sujeto tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Desde la inclusión se considera que la diversidad está dentro de “lo normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como medio para enriquecer los procesos educativos.

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se pueden adaptar a las distintas necesidades del alumnado. Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por citar algunos aspectos. Exige también el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos, y un clima escolar en el que se acoja y valore por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite.

En definitiva, el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno.

1.3.1 ACCESIBILIDAD

El Diario Oficial de la Nación (DOF, 2011), menciona que, a las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

Esta es una condición que permite, en cualquier espacio, interior o exterior, el fácil desplazamiento de la población en general y el uso en forma segura, confiable y eficiente de los servicios instalados en esos ambientes.

Según el Informe Mundial Sobre la Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011). Existe la falta de accesibilidad ya que muchos edificios (incluidos los lugares públicos) y sistemas de transporte y de información no son accesibles para todas las personas. La falta de acceso al transporte es un motivo habitual que desalienta a las personas con discapacidad a buscar trabajo o que les impide acceder a la atención de la salud. Se dispone de poca información en formatos accesibles, y no se satisfacen muchas necesidades de comunicación de las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad auditiva a menudo tienen problemas para acceder a un servicio de interpretación. Las personas con discapacidad, en comparación con las no discapacitadas, tienen tasas significativamente más bajas de uso de tecnologías de información y comunicación, y en algunos casos es posible incluso que no puedan acceder a productos y servicios tan básicos como el teléfono, la televisión o el internet.

El Artículo 9 de la ONU (2008). Plantea la Accesibilidad a fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos

de la vida, los Estados Partes adoptaran medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirían la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
- b) Los servicios de información comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

Los Estados Partes también adoptaran las medidas pertinentes para;

- a) Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;
- b) Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad;
- c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;
- d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formato de fácil lectura y comprensión;
- e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;

- f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información;
- g) Promover el acceso de personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida internet;
- h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesible al menor costo.

(Naciones Unidas, Convención Sobre los Derechos de las personas con discapacidad, 2008)

Según la definición de Fundación Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2011), aplicar los conceptos de Accesibilidad universal y diseño para todos al urbanismo, significa lograr que cualquier persona, con o independencia de su capacidad o discapacidad, pueda acceder a una vía o un espacio público urbano, integrarse en él y comunicarse e interrelacionarse con sus contenidos. La accesibilidad es una cualidad del medio. Las situaciones relacionadas con las capacidades físicas, sensoriales o cognitivas se han de tener en cuenta, pero siempre desde un enfoque de globalidad, aplicando el enfoque del diseño para todas las personas, con el fin de satisfacer las expectativas y necesidades del conjunto de ciudadanos, sin que nadie pueda sentirse discriminado por no poder utilizar este espacio en condiciones de igualdad.

Por otro lado, en el (Manual de Accesibilidad Universal, 2010), nos menciona que la accesibilidad es el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas, incluso por aquellas con capacidades motrices o sensoriales diferentes.

Una buena accesibilidad es aquella que pasa desapercibida a los usuarios. Esta “accesibilidad desaparecida” implica algo más que ofrecer una alternativa al peldaño de acceso: busca un diseño equivalente para todos, cómodo, estético y seguro. Es sinónimo de calidad y seguridad, siendo este último requisito fundamental en el diseño. Si carece de seguridad en el piso para un determinado grupo de personas, deja de ser accesible.

La gran ventaja de la “accesibilidad desaparecida” es el valor agregado que otorga al diseño, ya que no restringe su uso a un tipo de grupo sectorial de personas. Los entornos, productos o servicios pueden ser usados con comodidad por todos a lo largo de la vida.

Es por ello que existe la cadena de accesibilidad que se refiere a la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones. Si cualquiera de estas acciones no es posible de realizar, la cadena se corta y el espacio o situación se torna inaccesible.

El desplazamiento físico de una persona, entre un punto de origen y un destino, implica traspasar los límites entre la edificación y el espacio público o entre este y el transporte; ahí radica la importancia en la continuidad de la cadena de accesibilidad. La accesibilidad debe ser analizada como una cadena de acciones que deben vincularse necesariamente entre sí

1.3.2 DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Las personas con discapacidad también cuentan con una ley general que funge como un instrumento para garantizar que tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades que los demás, el cual se estará abordando a continuación.

(Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, 2011)

Artículo 1°. De la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos menciona que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio.

Artículo 2. Para los efectos de esta ley se entenderá por:

- I. Accesibilidad. Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información, las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales;
- II. Ajustes razonables. Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requiera en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;
- III. Asistencia social. Conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan el desarrollo integral del individuo, así como la protección física, mental y social de personas en estado de necesidad, indefensión, desventaja física y mental, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva;

- IV. Ayudas técnicas. Dispositivos tecnológicos y materiales que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad;
- V. Comunicación. Se entenderá el lenguaje escrito, oral y la lengua de señas mexicana, la visualización de textos, sistema Braille, la comunicación táctil, los macro tipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios, sistemas y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

Artículo 4. Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad o un trastorno de talla, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otro motivo u otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad.

Las acciones afirmativas positivas consisten en apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social y cultural.

Artículo 25. La Secretaría de la Cultura promoverá el derecho de las personas con discapacidad a la cultura, el desarrollo de sus capacidades artísticas y la protección de sus derechos de propiedad intelectual. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

- I. Establecer programas para apoyar el desarrollo artístico y cultural de las personas con discapacidad;
- II. Impulsar que las personas con discapacidad cuenten con las facilidades necesarias para acceder y disfrutar de los servicios culturales.

Artículo 26. La secretaria de Cultura, diseñará y ejecutará políticas y programas orientados a:

- I. Generar y difundir entre la sociedad el respeto a la diversidad y participación de las personas con discapacidad en el arte y la cultura;
- II. Establecer condiciones de inclusión de personas con discapacidad para lograr equidad en la promoción, el disfrute y la producción de servicios artísticos y culturales;
- III. Promover las adecuaciones físicas y de señalización necesaria para que tengan el acceso a todo recinto donde se desarrolle cualquier actividad cultural;
- IV. Difundir las actividades culturales;
- V. Impulsar el reconocimiento y apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la Lengua de Señas Mexicana y la cultura de los sordos;
- VI. Establecer la capacitación de recursos humanos, el uso de materiales y tecnología con la finalidad de lograr su integración en las actividades culturales;
- VII. Fomentar la elaboración de materiales de lectura, inclusive en sistema Braille u otros formatos accesibles.

Por lo antes mencionado es importante que se conozcan las leyes que protegen los derechos pertenecientes a las personas con discapacidad en cualquier tipo de contexto o entorno social puesto que de aquí radican principalmente como ser aplicados en los entornos sociales cotidianos y principalmente el beneficio que deberían tener en el sector educativo.

II. TIPOS DE EDUCACIÓN

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo humano y social. A lo largo del tiempo ha evolucionado, así como se enfoca en diversas metodologías para adaptarse a las necesidades de los individuos, sociedades y culturas.

Actualmente, existen múltiples tipos de educación que se diferencian no solo por sus entornos, estructuras y contextos sociales sino también por sus objetivos, enfoques psicopedagógicos y niveles de formalidad. Comprender las distintas modalidades educativas resulta esencial para analizar de manera integral el impacto que cada una tiene en la formación de cada individuo a partir de su entorno.

Vázquez (1998) considera que los tres tipos de contextos –formal, no formal e informal- suponen relaciones, de semejanzas y diferencias, de acuerdo a cuatro criterios:

- **Estructuración:** Este criterio se vincula a la organización de las prácticas educativas. Los contextos formales y no formales, poseen esta característica a diferencia de los contextos informales. Este aspecto se observa especialmente en el caso de los contextos formales, ya que están jerárquicamente estructurados y se organizan y manifiestan en términos de niveles, ciclos, etc. Pero también se observa un tipo de reestructuración en las acciones que se generan en contextos no formales a través del desarrollo de programas o cursos.
- **Universalidad:** Refiere a los destinatarios de las acciones educativas. El contexto de aprendizaje informal incluye a todas las personas, la capacidad de aprender es inherente al ser humano a diferencia del contexto de aprendizaje formal que no es siempre universal, solo a veces en algunos de sus niveles –educación inicial y primaria- (existen algunos

programas especiales en casos específicos). El contexto no formal incluye a todas las personas, pero cada una de las acciones o propuestas de aprendizaje están concebidas y van dirigidas a un grupo de personas con características comunes (por ejemplo, un taller de costura, entre su público de afluencia y destinatarios encuentra en su mayoría a mujeres).

- Duración: La permanencia y duración va variando de acuerdo al contexto. El contexto informal se extiende a lo largo de toda la vida, su duración es ilimitada, a diferencia del contexto informal que mantiene límites bien definidos. Mientras que una acción en un contexto no formal tiene una extensión definida ilimitada en años, días y horas.
- Institución: Refiere a la institucionalización de las prácticas educativas en contexto (existencia de un establecimiento con fines educativos). En relación con este criterio se puede decir que el contexto formal es totalmente institucionalizado; ya que es el único que se da en una institución específica como la escuela o universidades. Por otra parte, el contexto no formal puede desarrollarse tanto dentro de organizaciones –hospitales, empresas, etc.- como fuera de ellas. La educación informal es la menos institucional, ya que difícilmente encontramos un establecimiento destinado a tal fin (Vázquez, 1998).

2.1 EDUCACIÓN FORMAL

Los contextos de educación formal se caracterizan por la planificación y desarrollo sistemático y reglado de un conjunto de prácticas educativas específicas por parte de la sociedad con la finalidad última de facilitar el desarrollo personal y la integración social de aquellos a quienes intencionalmente se dirige la actuación de educar. A diferencia de otros conceptos educativos (como puede ser, por ejemplo, la familia), un contexto de educación formal, especialmente el contexto escolar, se caracteriza por efectuar una determinada selección y organización de los saberes culturales que necesitan ser enseñados y por disponer de un educador experto, que ejerce específicamente el rol del mediador entre dichos saberes y la actividad del aprendiz para que consiga necesariamente apropiarse de ellos. La planificación y organización sistemática y reglada de sus prácticas educativas y la exigencia de la actuación mediadora del profesor o educador para lograr que se alcancen las intenciones educativas de la sociedad para sus miembros más jóvenes es lo característicos de los contextos de educación formal. “En consecuencia, con la intención educativa de la sociedad para sus nuevos miembros, dicha educación es objeto de control del logro de los objetivos educativos socialmente elaborados, para valorar si se cumplen con los medios destinados para alcanzarlos y decidir si es el caso, los cambios necesarios para lograrlos”. (Mauri & Badia., 2004., pp. 47-48)

Retomando estos autores, el contexto educativo no debe confundirse ni con un espacio físico, el centro o el aula, en que se desarrolla la actividad de educación, ni debe ser asimilado mecánicamente a todas aquellas situaciones en las que se hallan implicados profesores y alumnos. La noción de contexto de educación responde a la relación de interactividad entre profesor-alumno- contenidos, dirigida a promover la construcción personal de saberes ya conocidos y de forma compartida por parte de todos los implicados en el proceso de construcción. En contextos

de educación formal escolares, la actividad se desarrolla habitualmente en el aula, pero condicionada por una serie de decisiones educativas, cuyo origen se sitúa en otros niveles de practica educativa, como, por ejemplo, en el nivel de centro educativo e incluso, desde una perspectiva más general, en los niveles más amplios del sistema educativo, de la organización social o del desarrollo económico y cultural.

Se entiende por contexto formal a un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la educación inicial hasta la educación superior.

2.2 EDUCACIÓN INFORMAL

Los contextos informales refieren al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales; es decir, cuando está inmerso en otras realidades culturales (Trilla et al, 1993). A partir de esto, puede decirse, que la educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y su relación con el medio ambiente. Sería un contexto propio de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio. Los acontecimientos que ocurren a nivel familiar y del barrio son un ejemplo claro de lo que sucede en este tipo de contextos. (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET], s.f.)

La educación informal constituye la primera forma de educación, tanto perspectiva del desarrollo individual, como en el desarrollo histórico – social de los pueblos. Asimismo, fue la forma imperante hasta que las complejidades de la vida social hicieron necesaria la presencia de agentes educativos especiales.

En todas las sociedades, hayan sido primitivas o extremadamente civilizadas, y hasta la fecha la educación de la mayoría de los niños ha tenido lugar sobre todo de forma incidente y no en las escuelas destinadas de este fin.

En muchas instituciones para adultos siempre se ha admitido que la educación (incidente), era un elemento esencial de su funcionamiento, por ejemplo, en las familias y en los grupos compuestos por niños de la misma edad, en los trabajos comunitarios, en las relaciones entre el maestro y el alumno, en las diferentes clases de juegos, etc.

En algunos casos la educación formal y la informal chocan. Por ejemplo, podemos preguntarnos como incide la familia en los resultados de aprendizaje en el sistema educativo. (Marenales & Aula, 1996).

La planificación de la enseñanza que se promueve en el aprendizaje informal responde a las indicaciones que propone Ames (1992) para orientar a los alumnos hacia metas de aprendizaje (motivación intrínseca por aprender) y no tanto hacia metas de ejecución (motivación intrínseca por aprender), siguiendo la diferenciación propuesta por Dweck y Elliot (1983). Es cierto que los programas informales no suelen tener una adecuada y suficiente evaluación, sin embargo, nos parece necesaria su reivindicación. Aunque tradicionalmente el aprendizaje formal era concedido como el que ocurría dentro de la escuela mientras que el informal era el que ocurría fuera (Heimlich, 2005). Cada vez más autores consideran que pueden darse en distintos contextos e incluso mezclados (Beckett y Hager, 2002; Hodkinson y Hodkinson 2004; Stern y Sommerlad, 1999; Malcom et al., 2003, Smith 2006). Para Falk (2005) el entorno físico e institucional en solitario no es probable que ejerza una influencia cualitativa en el tipo de aprendizaje que se produce. Autores como Stern y Sommerlad (1999) tampoco identifican contextos formales e informales, sino que reconocen grados de formalidad e informalidad a lo largo de diferentes situaciones de aprendizaje. Según esto, la diferencia entre los modelos de aprendizaje informal y otros modelos tradicionales no radica en el lugar físico donde tengan lugar, sino en la eficacia con la que se manipulen las variables del proceso educativo que permitan, con mayor probabilidad, un proceso de aprendizaje efectivo (SIAM, 2012).

2.3 EDUCACIÓN NO FORMAL

Dentro de la educación escolar, las prácticas psicopedagógicas se han orientado especialmente en relación con unos temas determinados: entre otros, el desarrollo de planes y proyectos educativos de centro, de proyectos y programas de enseñanza y aprendizaje, de proyectos de atención a alumnos con necesidades educativas especiales o de programas de atención a las familias Monereiro y Solé (citado por Badia, Mauri, Monereo, 2004, p.47-48).

Si miramos más allá de esta realidad actual, creemos que nada debe impedir que la práctica del asesoramiento psicopedagógico se amplíe fuera de la educación formal, en la misma línea de los argumentos que Coll (1996, p. 33) utilizaba hace una década: “El espacio profesional de la psicopedagogía no está circunscrito a la escuela y a la educación escolar [...] Todos los procesos educativos, independientemente del contexto institucional en el que tienen lugar –instituciones escolares, familias, empresas, centros de educación de adultos, centros de formación y capacitación, asociaciones laborales y comunitarias, centros recreativos, medios de comunicación–, son en principio susceptibles de formar parte del campo de actuación de los profesionales de la psicopedagogía”.

Esta posibilidad de ampliación del campo profesional del asesoramiento psicopedagógico a la educación no formal es hoy una realidad aún muy limitada, como se ha puesto de manifiesto en algunas publicaciones (Filella, 1999; del Rincón, 2001). Una de las principales consecuencias de esta focalización del asesoramiento psicopedagógico en las instituciones escolares ha sido que, hasta el momento se han ido desplegado marcos conceptuales y metodológicos sobre el asesoramiento psicopedagógico muy circunscritos a las características de la educación formal.

La educación no formal comprende todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado especialmente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte como integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté relacionado con él, no se ofrezcan o se obtengan grados o títulos de dicho sistema (Pastor Homs, 1999, p.184).

Siguiendo esta línea Smitter (2006) considera que al contexto no formal como: un conjunto de actividades, de enseñanza-aprendizaje debidamente organizadas, ofrecidas con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos, y formar en aspectos académicos o laborales (...) Estas actividades se desarrollan por medio de cursos, talleres, congresos, entre otros, que asumen diversas modalidades, tales como la presencial, semipresencial y a distancia (Smitter, 2006, p.253).

Como se ha mencionado anteriormente la educación no formal se da en contextos diversos, entre estos podemos afirmar que los museos forman de la misma y tiene que ver con ella. En el caso de la presente tesis el Museo Nacional de Arte (MUNAL), del cual se hablará, a continuación.

III. MEDIACIÓN CULTURAL COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

3.1 Mediación cultural

Según la agencia de consultoría y servicios culturales de la Ciudad de México (Nodo Cultura.2014), define que Los museos no son simplemente espacios de exposición, sino se conciben como entornos en los que suceden procesos de comunicación, aprendizaje y dialogo entre distintos interlocutores, curadores, educadores, artistas, visitantes presenciales y virtuales. Todos ellos proporcionan el establecimiento de vínculos significativos en el espacio museístico: Que se dice, que se ve, observa, a quién se dice, qué respuestas existen, qué otras preguntas se plantean.

Dentro de las áreas educativas de los museos se forman los mediadores, interlocutores cuyo propósito es deconstruir y dar sentido a los contenidos expositivos, en recorridos guiados y conversaciones, para permitir mayor involucramiento de los visitantes. En pocas palabras la labor didacta del mediador consiste en abrir paso a posibles conexiones y significados –desde la indagación, la reflexión, el descubrimiento personal y social- y, consecuentemente, modificar pensamientos, actitudes y experiencias.

Basándonos en la cita anterior se menciona que uno de los principales objetivos de los museos es la educación, de ahí que adquieran un rol social importantísimo como dispositivos pedagógicos en colaboración –al mismo tiempo que independientes-con la escuela, la casa y la calle. El trabajo de las áreas educativas debe desarrollarse a través de metodologías cuidadosamente seguidas, aplicadas y monitoreadas; en el caso del diseño de las experiencias mediadas (y compartidas) en el museo toman sus fundamentos y procesos de aproximaciones psicológicos y pedagógicos, como el enfoque sociocultural de mediación de Lev Vygotsky, la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feurstein, entre otros (Nodo cultura, 2014).

Por otro lado, Vygotsky (1996), llamó mediación a lo que nos permite entender la relación de los sujetos con el medio (social y físico), el proceso de internalización y, consecuentemente, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores que, según él, es lo que nos diferencia de los otros animales.

La mediación posibilita la interacción entre elementos de una relación. A diferencia de los animales, que operan instintivamente en el binomio estímulo-respuesta, los hombres crearon sistemas de señales culturales que regulan la acción del hombre con otros hombres y con el medio. En contraste con la relación directa de los animales con el ambiente, la actividad humana incluye el uso de mediadores externos. Vygotsky (1986, p.21), habla de dos tipos de mediadores externos -los signos y los instrumentos-, pero pone énfasis en los signos que, cuando son incorporados en la acción práctica, transforman las funciones elementales en funciones psicológicas superiores. Los signos crean otra relación entre el estímulo y la respuesta, constituyendo el estímulo-signo-respuesta, que modifica la propia estructura psicológica.

Retomando lo que nos menciona Vygotsky (1996, p.21), se explica que la diferencia entre signos e instrumentos radica en las diferentes formas con las que éstos se orientan y afectan el comportamiento humano. Por un lado, el instrumento posibilita al hombre operar sobre la naturaleza y modificarla externamente, mientras que el signo no modifica el objeto de la acción del hombre, sino que lo orienta internamente. El signo permite que el hombre controle su propio comportamiento.

Basándonos en Vygotsky una de estas funciones mediadoras sería el lenguaje, este se reconocería como (sistema de signos) en torno al hombre capaz de reflexionar sobre las formas más simples del comportamiento humano, como también ejecutar las más altas formas de regulación de su propia acción. Lo que configura al lenguaje es el intercambio y la comprensión

de los significados, sea a través de gestos, las miradas, el llanto o las palabras. La adquisición del lenguaje, más claramente del habla/del discurso, proporciona un salto cualitativo a las relaciones sociales, al mismo tiempo que posibilita la aplicación del universo simbólico. Según Oliveira (1992), El lenguaje ofrece los conceptos y las formas de organización de lo real que constituyen la mediación entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Mostrando que para nuestra mediación es fundamental una comunicación clara y asertiva que permita a los sujetos internalizar un aprendizaje significativo y grato a través de una buena experiencia durante su estancia en el museo.

IV. MUSEO NACIONAL DE ARTE

4.1 Antecedentes del Museo Nacional de Arte

Antes de que existiera el edificio que alberga al Museo Nacional de Arte (MUNAL) existieron construcciones de gran valor histórico. En 1672 cuando se establece el primer seminario jesuita con el nombre de San Andrés, en honor a su fundador y patrocinador, el capitán Andrés de Tapia y Carvajal, quien les regala el terreno y cubre los gastos de la construcción del seminario jesuita. Por problemas de poder con la Corona española, los Jesuitas fueron expulsados de todos los territorios de la Nueva España en 1767, obligándolos a partir inmediatamente y a abandonar todas sus posesiones y propiedades americanas. El seminario estuvo abandonado durante doce años. En 1779 se da una terrible epidemia de viruela en la capital de la Nueva España y por este motivo se solicitó el espacio para establecer un hospital para atender a los enfermos al cual llamaron el Hospital de San Andrés.

Se acercaba la fecha del aniversario de la independencia y Porfirio Díaz decide Celebrarlo remozando la Capital. Por este motivo es que se derrumba el edificio del hospital, para construir la nueva secretaria de Comunicaciones. La secretaria estuvo a cargo de la administración de correos, telégrafos, teléfonos, ferrocarriles, carreteras, puentes, lagos, vías marítimas, además de las obras y edificios que requería la nueva sociedad para convertirse en símbolo de progreso.

El edificio se usó como secretaria de Comunicaciones y Obras públicas de 1911 a 1956. De 1956 a 1981 pasa a ser el Archivo General de la Nación. Por decreto presencial se transforma de Palacio-oficina a Palacio-museo en 1982.

4.2 Museo Nacional de Arte en la actualidad

Actualmente el Museo Nacional de Arte conserva, exhibe, estudia y difunde obras del arte mexicano producidas entre la segunda mitad del siglo XVI y 1954, ofreciendo una visión global y sintetizada de la historia del arte mexicano de esta época. Está ubicado dentro del antiguo Palacio de Comunicaciones y Obras Públicas, uno de los mejores ejemplos de la arquitectura mexicana de principios del siglo XX, localizado en el corazón del Centro Histórico de la Ciudad de México. (Museo Nacional de Arte (MUNAL), s. f.)

En 1997 el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el Patronato del Museo Nacional de Arte dieron inicio al proyecto en el que el antiguo Palacio de Comunicaciones y Obras Públicas se sometió a la reconstrucción del guion museológico y remodelación del inmueble, respetando el diseño original de Silvio Contri, pero también tomando en cuenta los postulados de la museología contemporánea. En el año 2000, el Museo Nacional de Arte reabrió sus puertas al público como el MUNAL.

Por sus colecciones y sus condiciones de exhibición, así como por la calidad de las exposiciones nacionales e internacionales presentadas en sus espacios, el MUNAL es un recinto que aporta al público experiencias novedosas para la comprensión y goce estético de sus exposiciones. Dentro del recorrido de su acervo se pueden apreciar temas, movimientos estilísticos, corrientes de pensamiento e inquietudes que han movido a los creadores nacionales.

4.4 El Museo como espacio de aprendizaje. El papel del psicólogo educativo

En un museo podemos ver que surgen procesos educativos inconscientes, ya que comenzamos un recorrido, observamos las obras, interpretamos a partir de nuestros referentes y les damos un significado conforme a nuestro entorno. Según Bruner en la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. El aprendiz construye conocimientos (genera proposiciones, verifica hipótesis realiza inferencias) según sus propias categorías que se van modificando a partir de su interacción con el ambiente. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación. La estructura cognitiva previa del individuo provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada (Bruner, 1963).

Retomando la cita anterior decimos en otras palabras que, la educación consiste en construir “currículos en espiral”. Es decir, modos de profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo del individuo. Por ejemplo, profundizar más y mejor en el conocimiento de la “bicicleta”. Primero mediante una acción directa con ella: “montar en bicicleta”, después mediante un dibujo o representación gráfica y, finalmente, mediante una definición de ella. Por eso el autor sostiene, en *El proceso de la educación* que es posible enseñar cualquier materia a cualquier niño de un modo honesto (respetando su etapa o momento evolutivo). Se puede enseñar literatura o ciencia de varios modos: desde la utilización de cuentos, mitos, historias, juegos, pasando por dibujos, y gráficos o palabras y enunciados de acuerdo el nivel de representación que el individuo tiene asumido (Bruner, 1963).

Es ahí en donde entra el rol de la psicología educativa en un museo; buscar que una obra les signifique al punto de aprender inconscientemente y adecuando los materiales con algún objetivo específico con la finalidad de gozar, disfrutar y aprender.

CAPITULO II: PROCEDIMIENTO

A) DETECCIÓN DE NECESIDADES

Debido a la diversidad de público que visita el Museo Nacional de Arte (MUNAL) y con el fin de dar la atención merecida a cada público, el Museo Nacional de Arte cuenta con un área educativa (MUNAL+EDUCA) que tiene una variedad de programas dirigidos a la diversidad de públicos que visitan el museo, esto con el fin de dar una atención especializada según el tipo de público que requiera una visita guiada. Uno de estos programas es MUNAL+ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN, enfocado y dirigido a las personas con discapacidad, a pesar de que el museo ya contaba con esta área se requería de mi aportación en la revisión de materiales, adaptación de visitas, creación de materiales y planificación de talleres y visitas guiadas.

A pesar de que el museo ya contaba con este programa, no contaban con un referente o aportación psicopedagógico que se encargara de darle un enfoque educativo. En mi primer acercamiento al proceso de planeación de las visitas logre identificar deficiencias significativas que limitaban un enfoque educativo, fue evidente que se necesitaba trabajar en el espacio y los materiales para hacerlos más incluyentes ya que no estaban obteniendo los resultados esperados para las personas con discapacidad; enfocándonos en la discapacidad visual, auditiva e intelectual debido a que era el público que más solicitaba visitas guiadas al área de educación del museo.

B) PARTICIPANTES

El proyecto en el que se colaboró es MUNAL+ ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN dirigido al público que visita el Museo Nacional de Arte y tiene discapacidad intelectual, auditiva, visual o motriz en donde se preparan las visitas para las personas que tienen alguna discapacidad y que

visitan el museo. La visita es adecuada según la discapacidad y se planea un taller con el fin de cumplir el objetivo de la misma según los requerimientos solicitados o planeados y en la presente tesis nos enfocaremos en la discapacidad visual e intelectual.

Se trabajo con cuatro grupos diferentes:

- Grupo 1: “Paseo a ciegas”; En dónde participaron 12 personas con discapacidad visual de rango de edades mixta, siendo en su mayoría adultos.
- Grupo 2: “Centro de Atención Múltiple” (CAM) En dónde participaron 12 personas con discapacidad intelectual con edades de 20 a 30 años de edad.
- Grupo 3: “Paseo a ciegas” En donde participaron 20 personas con discapacidad visual con rango de edad de los 5 a los 60 años.
- Grupo 4: “Teletón” En donde participaron 15 infantes con discapacidad intelectual con un rango de edad de los 4 a los 5 años.

Tomando en consideración los cuatro grupos recabamos un total de 59 participantes de los cuales; 32 tenían discapacidad visual y 27 discapacidad intelectual.

C) ESCENARIO

Se trabajó en el Museo Nacional de Arte (MUNAL) ubicado en C. de Tacuba 8, Centro Histórico de la Ciudad de México, Centro, Cuauhtémoc, 06000 Ciudad de México, CDMX.

D) FASES

FASE I: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El objetivo del programa de intervención es promover espacios accesibles para las personas con discapacidad visual e intelectual mediante la mediación cultural.

Con base en el sustento teórico mencionado anteriormente en el marco teórico es evidente que existen grupos vulnerables que no tienen acceso a estos espacios de aprendizaje y recreación, especialmente por tener una discapacidad. Para atender este problema el Museo Nacional de Arte crea el programa MUNAL+ACCESIBILIDAD E INCLUSIVO que permite acercar el museo a dichas poblaciones.

La atención que se dio a cada grupo parte de sus necesidades las cuales fueron definidas o determinadas teniendo un primer contacto con la persona responsable de la institución o del grupo dando información de los tipos de discapacidades del grupo que nos visitaría, así como los gustos, intereses u obras que tenían al visitar el museo.

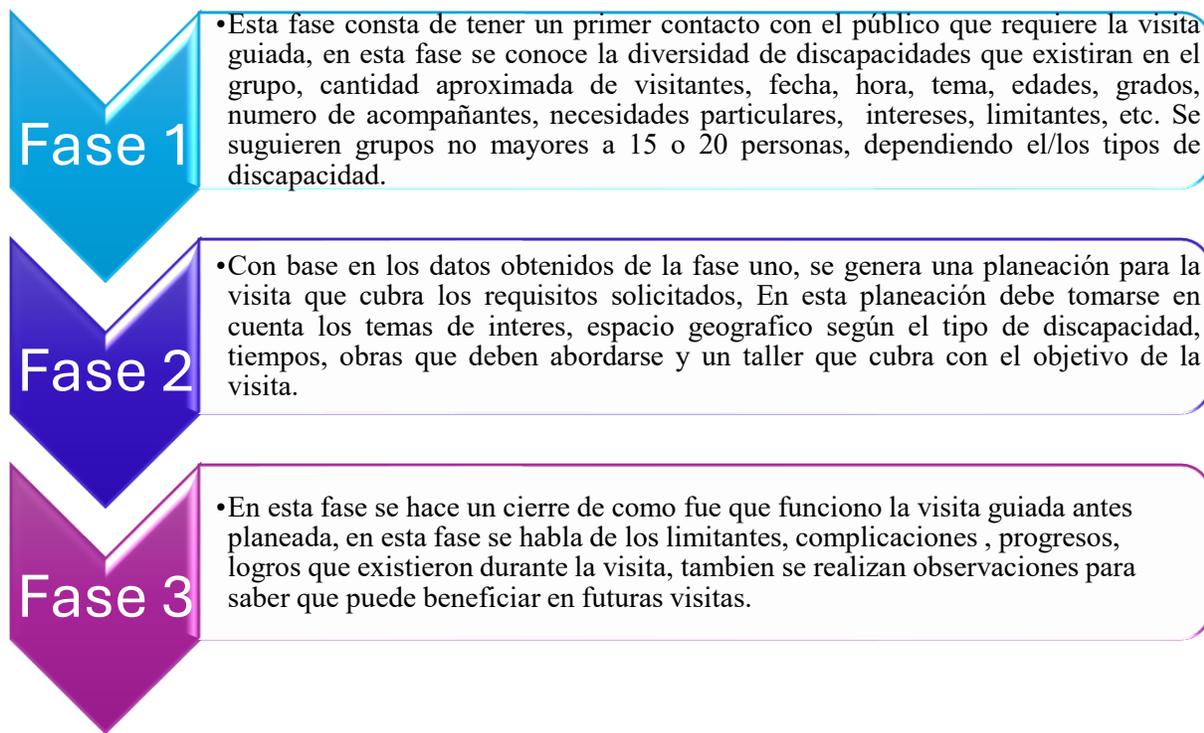
Una vez revisado el material con el que ya contaba el área de educación del Museo, se identificaron áreas de oportunidad a las cuales darles un fundamento educativo que permitiera a los grupos el goce y disfrute del Museo llevando a cabo una educación informal, adaptando el material a las necesidades y creando material lúdico que permitiera reforzar los conocimientos que se estarían abordando.

Con base a las necesidades de cada grupo de visitantes según su discapacidad se realizó un esquema que permitirá planificar una visita guiada para los grupos interesados en ella, las visitas son completamente personalizadas y enfocadas a sus necesidades particulares que soliciten los

grupos de visitantes haciendo uso principal de la mediación cultural como estrategia en la involucración de los visitantes con las obras abordadas en el Museo Nacional de Arte.

FASE II: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

A continuación, se presenta un esquema que se desarrolló con distintas fases fundamentales para el seguimiento de la intervención en cada grupo para la realización de este trabajo.



Posteriormente basándonos en la información recabada de la fase uno, se realizan unas cartas descriptivas para cada visita guiada como lo son las siguientes:

VISITA A: PASEO A CIEGAS	Discapacidad: Visual	Fecha: 19/ Oct/ 2019	Hora: 12:00 a 2:00 pm	N° Visita: 1
Escuela: Asociación civil que se reúnen por evento	Cantidad de visitantes: 12 personas		Edades: Adultos	Grado: Mixto
VISITA				
Tema: “Pertenenencia e identidad”	Tiempo: 40 a 45 min			Materiales
Objetivo: Que el público conozca el espacio del museo como incluyente a través de las dinámicas y ejercicios planeados. Dar a conocer el concepto de pertenencia e identidad a través de las pinturas.				Papel craft,
Objetivo específico: Dar una visita inclusiva de calidad para el disfrute de las personas con discapacidad visual.				táctil (jícara,
Desarrollo:				reboso, trastes,
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del equipo de trabajo y explicación del desarrollo de la visita • Descripción del edificio y vestíbulo. Invitamos a: tocar, buscar, investigar, intuir, imaginar en el barandal para encontrar flores, hojas de acanto y al león. • Después se darán las generalidades históricas y de construcción del edificio. 				metate de
1. Pasaremos a la exposición <i>Voces de la Tierra</i> .				simulación,
				bocina,
				reproductor de
				música.

- Primera parada: *Códice*. En una distancia prudente a la obra colocaremos un papel craft en donde ellos mismos harán la representación de los que se encuentran en el código real, todo el tiempo se debe hacer una descripción muy detallada de la obra.
- Segunda parada: *El mercadito*. Esta obra será representada por el equipo, haremos uso de los elementos del área táctil simulando el mercadito en un espacio prudente a la obra, los visitantes podrán palpar todos los elementos que representan la obra, deben describir que están representando de la obra y que es lo que está a su alrededor o a sus lados.

Nota: Todo el tiempo se debe hacer un audio descripción.

- Tercera parada: *Danza de Xochipitzahualt*

Se hará un audio descripción de la obra y de todos sus elementos. Se explicará toda la obra y los elementos que la conforman, se debe ser muy específicos del espacio geográfico que ocupan los elementos en el cuadro y lo que simbolizan. Se debe dar todos los datos teóricos de la obra, autor, etc.

- Finalmente se pondrá la danza para que ellos la escuchen.

Se harán los pasos de la danza para que ellos la perciban las vibraciones al zapatear y las puedan replicar.

Una vez concluida la visita se realiza un taller con el fin de dar cierre a lo abordado durante la visita.

T A L L E R		
Taller: “Flores en relieve”	Tiempo: 30 a 40 min	Materiales
Objetivo: Fomentar el uso de habilidades motrices y creatividad		Cartulina o papel cartoncillo, Resistol, Papel China o Crepe
Objetivo Específico: Que representen el elemento que para ellos represente su identidad cultural.		
Desarrollo:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar a los participantes una base de cartulina negra, Resistol y papel china. Ellos con pedazos de papel china deberán realizar su flor en relieve. 2. Se da la indicación de hacer una flor que a su sentir les dé el sentido de pertenencia y los represente culturalmente <p style="text-align: center;">Nota: Se debe contar siempre con una persona de apoyo por si requieren ayuda o solicitan algo.</p>		

VISITA A: CAM	Discapacidad: Intelectual	Fecha: 7/Dic/2020	Hora: 10:00-12:00 pm	N° Visita: 2
Escuela: Centro de Atención Múltiple	Cantidad de visitantes: 12	Edades: 20 a 30 años	Grado: Sin especificar	
VISITA				
Tema: “Los sentidos”	Tiempo: 40 a 45 min			Materiales
Objetivo: Hablar y mostrar los sentidos que existen, hacer que observen y participen.				Maleta didáctica del MUNAL, jícara, palo de lluvia, frutas artificiales, mariposas de papel
Objetivo específico: Reforzar sus conocimientos sobre los sentidos, desarrollar su confianza y participación.				
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo: Se abordará la obra <i>Rio Huchitan de Diego Rivera</i>: <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera parte vista y tacto: <p>Se hizo una selección de elementos que salían del cuadro incluidos en la maleta didáctica del MUNAL, estos elementos también aparecían en la obra ellos deben observar de qué manera está posicionada o que elementos hay en la maleta que sean iguales o similares a los personajes del cuadro. Una vez que identifiquen el personaje se les preguntara la textura de los elementos que están observando y se les proporcionan los objetos de la maleta didáctica para que puedan tocar los objetos.</p> 2. Segunda Parte (gusto y olfato): 				

<p>Se seleccionaron elementos del cuadro para identificar sus sabores y a que podían oler, estos elementos también deben salir de la maleta didáctica. Para esta actividad los visitantes potencializaran el uso de su imaginación y memoria</p> <p>3. Tercera parte (Oído):</p> <p>En esta parte los visitantes hacen uso de su memoria e imaginación para identificar los sonidos que conforma la obra que estamos abordando.</p> <p>Se realizan los sonidos y luego se repiten junto a todo el grupo.</p> <p>Como parte final realizan el sonido del viento haciendo que salga del cuadro la mariposa.</p> <p>Una vez concluida la visita se realiza un taller con el fin de dar cierre a lo abordado durante la visita.</p>		
T A L L E R		
Taller: Mariposas con papiroflexia	Tiempo: 30 a 40 min	Materiales
<p>Objetivo: Que los participantes hagan uso de sus habilidades motrices e imaginación para decorar una mariposa realizada por ellos mismos.</p>		<p>Hojas de colores</p> <p>-Crayolas</p>

<p>Objetivo Específico: Potenciar el uso de su imaginación y memoria, fomentando la interacción y participación</p>	<p>-Diurex</p>
<p>Desarrollo: Se les dará una hoja de papel del color que ellos elijan (se debe hacer uso de hojas en tonos neutros y no chillantes).</p> <p>Se solicita un guía por mesa o dos dependiendo del número de personas que se encuentren en la misma, deberán ir guiando paso a paso los dobleces, corroborando que se hagan de manera correcta y apoyando en caso de que lo soliciten.</p> <p>Una vez terminada su mariposa se les proporciona crayolas para que puedan decorar sus mariposas según su gusto.</p>	

VISITA A: Paseo a Ciegas	Discapacidad: Visual	Fecha: 22/ Feb/2020	Hora: 12:00 a 2:00 pm	N° Visita: 3
Escuela: Asociación Civil que se reúnen por evento		Cantidad de visitantes: 20 personas	Edades: 5 a 60 años.	Grado: Multigrado
VISITA				
Tema: “Tradiciones mexicanas”		Tiempo: 40 a 45 min		Materiales
Objetivo: Que los visitantes conozcan tradiciones culturales acontecimientos históricos importantes del Museo Nacional de Arte.				Bocinas, reproductor de música o celular
Objetivo específico: Rescatar la importancia y significado de las tradiciones culturales.				
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo: 1. Se dará una breve introducción del edificio y del patio de los leones invitando al público a tocar los leones y contar la historia. 2. Nos dirigiremos a la sala <i>Voces de la tierra</i> para dar mediación de la pintura <i>Danza de Xochipitzahuatl</i>. Se realiza una descripción muy detallada de la pintura, siendo muy específicos del lugar en el que se encuentra cada uno de los elementos que conforman la pintura Se dan todos los datos teóricos de la obra, autor, lugar. etc. • Se pondrá la danza para que ellos la escuchen. 				

<p>Se harán los pasos de la danza para que ellos la perciban las vibraciones al zapatear y las puedan replicar.</p> <p>Se explica el significado de la danza recalando la identidad y el valor de la cultura y tradición que existe en ese baile.</p> <p>3. Para dar cierre a la visita pasaremos al área táctil en dónde haremos uso de los elementos táctiles y letreros en braille para la representación de la identidad mexicana.</p> <p>Una vez concluida la visita se realiza un taller con el fin de dar cierre a lo abordado durante la visita.</p>		
T A L L E R		
Taller: “Collar de pan”	Tiempo: 30 a 40 min	Materiales
Objetivo: Rescatar la importancia de las tradiciones culturales		Piezas de pan artificial, popotes reciclados o cuentas, hilo cáñamo, flores de papel china
Objetivo Específico: Fomentar la apreciación a las tradiciones		
<p>Desarrollo:</p> <p>1° Se les proporciona panes artificiales con el fin de poder palparlos y así ellos puedan identificar cada uno de los panes.</p> <p>2° Se les proporciona cuentas, hilo cáñamo y flores de papel china</p>		

3° Se les indica en donde se encuentra cada elemento para que comiencen a realizar su collar tradicional de pan

Nota: Se debe tener un apoyo en cada grupo por si requieren algo, se buscan elementos que se asemejen a las cosas que se quieran representar, a estos materiales se les denomina material lúdico para el apoyo.

VISITA A: Grupo teletón	Discapacidad: intelectual	Fecha: 29/Feb. /2020	Hora: 10:00 a 1:00 pm.	N° Visita: 4
Escuela: Teletón	Cantidad de visitantes: 15 niños	Edades: 4 a 5 años	Grado: Preescolar	
VISITA				
Tema: “Los elementos”	Tiempo: 40 a 45 min			Materiales
Objetivo: Motivar la observación, comparación, imaginación y la participación de cada integrante del grupo en relación a la pintura “Rio Huchitan” de Diego Rivera				Porta retratos de figuras, bocina, reproductor de música o celular, maleta didáctica del MUNAL, palo de lluvia, jícara.
Objetivo específico: <ul style="list-style-type: none"> • Motivar la observación y comparación al representar cada uno de los personajes de la pintura dándoles vida y creando una pequeña historia. • Propiciar la imaginación de los visitantes al invitar a usar sus sentidos en relación a los elementos naturales del cuadro (tierra, fuego, agua y aire) 				
Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Se dará una breve descripción del edificio y un poco del contexto histórico. Se les proporcionara a los participantes un porta retrato con el que deberán identificar elementos que a ellos les parezcan interesantes. 2. Nos dirigiremos a la pintura de <i>Rio Juchitán</i> 				

ENTRADA: Se escuchará de fondo música típica del Istmo de Tehuantepec. Se invitará al público a ponerse cómodo y “prender la imaginación”

- PRIMER PERSONAJE: Tomara el rol del nadador o la mujer que lava su pelo con la intención de jugar con el agua, beberla, tocarla, sentir, de su temperatura. (Se apoyará para hacer el sonido con un palo de lluvia). Se invitará a los niños a imaginar sensaciones, olores, temperaturas. Para cerrar Angelita hará la palabra AGUA en lengua de señas.
- SEGUNDO PERSONAJE: Representara a la mujer que lava la ropa en la piedra y empezara con un dialogo con la piedra y la tierra que está en el fondo del agua y la tierra seca. Se invitará a los niños a imaginar texturas, olores y sabores. Para cerrar Angelita hará la palabra TIERRA en lengua de señas.
- TERCER PERSONAJE: Representará al hombre que jala al niño y hará alusión al calor que hace en el lugar, preguntando a los niños ¿Por qué hace calor?, ¿Qué hacemos para quitarnos el calor?

Para cerrar Angelita hará la palabra FUEGO en lengua de señas.

- CUARTO PERSONAJE: Representará el aire y sacará de manera mágica a una mariposa que hará volar entre los niños motivando a observar los personajes faltantes, plantas, flores de la pintura. Angelita hará la palabra AIRE en lengua de señas

Una vez concluida la visita se realiza un taller con el fin de dar cierre a lo abordado durante la visita.

T A L L E R

T A L L E R		
Taller: “Encuentra la pintura en los garabatos”	Tiempo: 15 a 25 min	Materiales
Objetivo: Propiciar la imaginación de los niños dándoles la oportunidad de rayonear donde quieran, explicar que es un área especial en la que solo se puede hacer eso.		papel craft, crayones, gises, diurex
Objetivo Específico: Propiciar la curiosidad y descubrimiento de elementos antes vistos en la pintura.		
<p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se tapizan las paredes con papel craft para que los niños tengan un espacio amplio donde puedan rallar según su imaginación. 2. Una vez concluido se pide que busquen formas que se asemejen en lo antes visto en la pintura 		

FASE III: APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

A continuación, se detallará de qué manera fue aplicada la intervención en cada una de las instituciones o grupos que se atendieron.

Visita 1: Paseo a Ciegas, discapacidad visual

Esta visita se realizó a un grupo de personas con discapacidad visual el día 19 de octubre de 2019 en un horario de 12:00 a 14:00hrs. para una asociación civil que se reúnen por evento, llamado “paseo a ciegas”. El grupo estaba conformado por 12 participantes adultos de edades mixtas y abordamos el tema: “Pertenencia e identidad”

En primera instancia se presentó todo el equipo de trabajo que les daría la visita guiada y se les dieron las indicaciones generales y reglas del museo, así como el funcionamiento y dinámica que se llevaría a cabo durante la visita.

Se comenzó la visita describiendo el edificio haciendo uso de un audio descripción verbalizada al momento de la visita muy detallada por parte de la persona que funge como mediador, invitando a los participantes a palpar los leones, las escaleras y las flores tan detalladas y representativas de las escaleras, así como los elementos de la misma, todo esto mientras se daban las generalidades históricas del edificio, así como datos importantes.

Seguimos la visita pasando a la sala “*Voces de la tierra*” en donde se realizaron tres paradas:

- Primera parada, (*Códice*): Para presentar esta obra se realizó una actividad en donde se colocó un papel craft en el piso, a una distancia prudente de la obra, se ubicaron objetos táctiles en el papel craft simulando un código 3D, para la simulación de la pintura, se les invito a caminar por el código, todo el tiempo siendo muy auto

descriptivos con los elementos, haciendo uso de los objetos y explicando detalladamente lo que había en la obra y en el código 3D.

- Segunda parada, (*El mercadito*): Para la representación de esta obra se realizó una simulación humana basada en esta obra, apoyándonos de los elementos del área táctil. A una distancia prudente de la obra se representó la misma de manera humana y con elementos táctiles que les permitiera a los visitantes palpar e identificar los elementos que aparecían en la obra, durante toda la representación de la misma se hizo un audio descripción muy detallada de todos los elementos que hay y que están palpando.
- Tercera parada, (*Danza de Xochipitzahualt*): Para la presentación de esta obra se hizo un audio descripción de toda la obra de manera muy detallada, usando referencias, (Ejemplo: “El cuadro mide aproximadamente tres metros de largo por dos metros de ancho tiene un marco de madera grueso y en la parte superior derecha están representados los colores rojo, naranja y amarillo que son similares a como se siente el calor, etc.). Durante el audio descripción se explicó también la obra y todos los elementos que había en la misma, se dieron los datos técnicos, el autor y se hizo una explicación de la importancia de la danza, para concluir la obra se hizo uso de una bocina en dónde reproducimos la canción de la danza y se realizó la misma para que los participantes percibieran las vibraciones del zapateado y ellos la pudieran replicar.

Finalmente, para cerrar llevamos a los participantes al área de talleres en dónde se les proporciono papel cartulina negra, papel china y Resistol líquido para que pudieran realizar unas flores en relieve. Se necesito de un acompañante por mesa que estuviera explicando que se iba a realizar y diciendo en dónde se encontraban todos los materiales.

Visita 2: Centro de Integración Múltiple (CAM), discapacidad intelectual.

Esta visita se realizó a un grupo de personas con discapacidad intelectual el día 7 de diciembre de 2019 en un horario de 10:00 a 12:00hrs. para un Centro de Atención Múltiple. El grupo estaba conformado por 12 participantes, con edades de 20 a 30 años. Y abordamos el tema: “Los sentidos”

Se inicio la visita presentando la obra *Rio Huchitan de Diego Rivera*, la visita se adaptó al tema de los sentidos haciendo uso de la maleta didáctica del MUNAL, esta es una maleta en dónde metemos elementos que nos permitan la interacción y captar la atención del público, los objetos que se utilizaron siempre salían de la maleta como elemento sorpresa para mantener la atención de los participantes.

Para la primera parte abordamos la vista y el tacto, se seleccionaron objetos que representaran que salieron de la obra (Ejemplo, si en la obra aparecía una jícara, de la maleta didáctica salía una jícara de verdad y así con todos los elementos seleccionados).

En la segunda parte se abordó el gusto y el olfato, por temas de seguridad y resguardo a las obras no se pudo hacer uso de elementos para degustar, de igual forma se utilizaron elementos sintéticos que salieran de la maleta y los invitamos a hacer uso de la memoria para recordar los sabores de los elementos que les mostrábamos y que nos describieran los olores de los mismos que aparecían en la obra.

En la tercera parte se abordó el oído en donde hicimos uso de sonidos que representaran la ambientación del contexto que se presentaba en la obra. Para dar cierre a la visita nos enfocamos en un elemento final que fue una mariposa que salió de la obra y esa misma replicarían posteriormente en el taller.

Finalmente, para cerrar nos dirigimos al área de talleres en donde realizamos una mariposa de papiroflexia, durante toda la actividad se requirió ser muy específicos e ir lento y repitiendo los pasos, también dejarlos ser independientes en su proceso.

Visita 3: Paseo a Ciegas, discapacidad visual.

Esta visita se realizó a un grupo de personas con discapacidad visual el día 22 de febrero de 2020 en un horario de 12:00 a 14:00 hrs. para una asociación civil que se reúnen por evento, llamado “paseo a ciegas”.

El grupo estaba conformado por 20 participantes con edades de 5 a 60 años y abordamos el tema: “Tradiciones mexicanas”

Se inicio la visita dando una introducción del edificio y del patio de los leones, invitando a los participantes a tocar a los leones y posteriormente contarles la historia de los mismos, todo el tiempo haciendo audio descripción muy detallada al público.

Como segunda parada nos dirigimos a la sala de *Voces de la tierra* en dónde abordamos la obra *Danza de Xochipitzahualt* en donde se hizo un audio descripción de toda la obra de manera muy detallada, usando referencias, (Ejemplo: En la pintura está situada una persona de edad adulta con sombrero de paja, portando un collar que tiene panes como conchas, cuernos, etc.). Durante el audio descripción se explicó también la obra y todos los elementos que había en la misma, se dieron los datos técnicos, el autor y se hizo una explicación de la importancia de la danza, para concluir la obra se hizo uso de una bocina en dónde reproducimos la canción de la danza y se realizaron los pasos de la misma para que los participantes percibieran las vibraciones del zapateado y ellos la pudieran replicar.

Como última parada de la visita nos dirigimos al área táctil, en dónde había elementos representativos de nuestra identidad cultural, estos contaban con letreros en braille para que ellos identificaran que elementos eran los que estaban palpando.

Finalmente, para cerrar nos dirigimos al área de talleres en dónde realizamos un collar de pan. (Durante la planeación de esta visita se realizaron panes similares a los que aparecían en la pintura de un material tipo arcilla, que permitiera a los participantes identificar los elementos que aparecían en la obra, también se realizaron flores de papel china con el mismo objetivo).

Se les proporcionaron los materiales correspondientes para que cada uno hiciera su réplica de su collar de pan, todo el tiempo se hizo acompañamiento y se fue muy descriptivos para facilitarles la realización del mismo.

Visita 4: Fundación Teletón, discapacidad intelectual.

Esta visita se realizó a un grupo de personas con discapacidad intelectual el día 29 de febrero de 2020 en un horario de 10:00 a 13:00 hrs para fundación teletón. El grupo estaba conformado por 15 participantes con edades de 4 a 5 años del grado preescolar y abordamos el tema: “Los elementos”

Se inicio la visita al frente del edificio en donde se les proporciono un portarretrato a los participantes y se les realizo una breve descripción del edificio y los elementos del mismo, con el portarretratos se buscaba que identificaran el objeto que se les estaba describiendo y posteriormente lo enfocaran, de esta manera centrarían su atención en los elementos que se les estaba relatando y describiendo que son característicos e importantes del museo.

Posteriormente nos dirigimos al vestíbulo en donde se les mostraron los leones característicos de las escaleras y las flores en donde se les dio una explicación muy breve de esos elementos.

Seguimos la visita con la pintura de *Rio Juchitán de Diego Rivera*, para esta mediación se inició con una ambientación musical típica del Istmo de Tehuantepec y los invitamos a ponerse cómodos y prender su imaginación. Esta pintura presenta diversos personajes y para mediarla se seleccionaron cuatro personajes que representara cada uno de los elementos (agua, tierra, fuego y aire): El primer personaje represento al agua apoyándose del palo de lluvia que hacía referencia al sonido que tiene el agua; el segundo personaje represento a la tierra, utilizando los elementos visuales de la pintura e invitando a los participantes a usar la memoria y la imaginación de las texturas, olores y colores; el tercer personaje represento el fuego, haciendo alusión al calor que hay en la ambientación de la pintura preguntándole a los participantes ¿por qué hace calor?, ¿qué hacemos para quitarnos el calor?, etc.; el cuarto personaje represento el aire en dónde invitando a todos los participantes a soplar, simulamos que hicimos volar una mariposa que salió del cuadro con el elemento final. Al final de la representación de cada elemento se enseñó la seña de la misma.

Finalmente, para cerrar nos dirigimos al área de talleres en dónde se condiciono todo un mural con papel craft para que los participantes pudieran garabatear libremente, posteriormente en sus garabateados se les invito a localizar formas o figuras que se asemejaran a los elementos vistos en la visita o elementos similares a la pintura.

FASE IV: RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Se muestran a continuación resultados de la intervención para cada uno de los grupos atendidos:

Visita 1: Paseo a Ciegas, discapacidad visual.

En esta visita se hizo uso del audio descripción detallada, nos dimos cuenta que se necesita una voz muy fuerte que puedan percibir todos y cada uno de los visitantes, a pesar de ser personas con discapacidad visual es necesario hacerlos sentir independientes, porque realmente lo son, no es necesario estar detrás de ellos ya que tienen muy desarrollados sus sentidos.

El funcionamiento del *códice* no fue como se esperaba, ya que los custodios del museo se mostraron apáticos y renuentes, se hace la sugerencia a impartirles un taller de sensibilización, que les permita tener el tacto y respeto adecuado, frente a las visitas con personas con discapacidad.

En la simulación humana del *mercadito*, los participantes se mostraron muy felices y satisfechos con la interpretación de la pintura, afirmando que les pareció muy acertada esta manera de hacerles vivir la pintura a través del tacto, llevando todo a la realidad. El uso de la ambientación musical en la obra la *danza de Xochipitzahualt* y las vibraciones del zapateado durante la mediación de la obra fue muy enriquecedor para los visitantes, llegando al punto del llanto y comunicándonos lo encantados que estuvieron con esta actividad.

Por otro lado, se hizo uso por primera vez de elementos de la sala táctil, creada para el mejor disfrute y aprovechamiento de las personas con discapacidad visual, en donde existen piezas

táctiles y letreros en Braille como método de comunicación e inclusión, nuevamente nos comunicaron su agradecimiento y lo encantados que quedaron con estas adecuaciones y creaciones de materiales y dinámicas que les permitieron un acercamiento más fructífero en su visita al museo.

En cuanto al taller, les pareció muy interesante y agradecieron el respeto a su independencia y autonomía a pesar de ser personas con discapacidad, comentándonos que en otros museos no les habían dado talleres y era la primera vez que los hacían sentir tan cómodos e independientes a pesar de estar en un museo.

Visita 2: Centro de Integración Múltiple (CAM), discapacidad intelectual.

En esta visita para los chicos del CAM se llevaron a cabo muchas estrategias de integración grupal que nos permitiera ganar la confianza de los visitantes y de esta manera ellos pudiesen disfrutar y aprender de manera amena y divertida, todo el tiempo se propusieron dinámicas que los hicieran participar, se hizo uso de la mediación cultural que generalmente beneficia las visitas guiadas.

Con estos públicos se necesita ser muy repetitivos respecto a las reglas del museo ya que es muy fácil que se olviden de ellas.

Gracias a las dinámicas de interacción y participación, la visita fue muy amena y tuvo mucha participación por parte de los participantes, se fomentó mucho la curiosidad y a diferencia de la primera visita, los custodios de esta sala, fueron más cálidos y respetuosos con los visitantes, en esta visita nos centramos únicamente en el tema de los elementos,

dejando a un lado la explicación del edificio o del vestíbulo, puesto que la atención es baja y puede que se pierda rápidamente.

Involucrar los sentidos sirve de retroalimentación ya que les permite asociar de manera más eficaz lo que están viendo y de esta manera lo asocian más significativamente, el público quedó encantado con la dinámica argumentando que disfrutaron mucho la manera en la que se abordó la obra, saliendo de lo cotidiano o con estrategias antiguas, que en otros museos vivieron y no les gustaron.

En cuanto al taller, argumentaron que les encanto la actividad, fue importante evitar el uso de tijeras y se requirió de dos talleristas por mesa a pesar de haber sido pocos participantes, fue importante repetir constantemente las instrucciones y pasos de la actividad para los participantes, motivarlos y esperarlos en el proceso.

Visita 3: Paseo a Ciegas, discapacidad visual.

En esta visita gracias al primer contacto que ya se había tenido con el grupo, se creó un material didáctico con el fin de generar material táctil que ellos pudieran palpar, para percibir elementos que representan las obras antes vistas, es importante generar este tipo de materiales ya que complementan nuestras explicaciones para bien.

Es fundamental ser muy descriptivos con estos tipos de público ya que ellos tienen aún más desarrollados todos sus sentidos

Con los buenos resultados obtenidos de la visita uno en cuanto a la reproducción de la danza y el hecho de replicar la danza y que las vibraciones les permitirán a los participantes la percepción de la misma, repetimos la dinámica, pero esta vez alargando un poco más el

tiempo para que ellos pudieran disfrutar más de este momento en su visita. Al igual que en la visita uno, el recorrido se dio en la misma sala, esta vez fueron más amables los custodios, sin embargo, se podía notar apatía por algunos de ellos.

En cuanto al funcionamiento que ha tuvo el área táctil fue muy provechoso, ya que no solo involucraba letreros en braille, sino que permitía objetos que les enriqueció mucho la visita a los participantes, compartiéndonos que los hacía sentir parte del museo y no solo unos visitantes.

Para concluir en el taller la creación de sus collares de pan fue un éxito, que incluso los conmovió muchísimo y al igual que en la primera visita hubo participantes que lloraron de felicidad al sentir que se llevaban y vivían la experiencia de la obra que se les presento.

Visita 4: Fundación Teletón, discapacidad intelectual

Durante esta visita fue fundamental ser didáctico y espontaneo, ya que este tipo de público necesita un poco más de atención, ser más descriptivo y mantener a los demás atentos a tu explicación, se deben evitar datos técnicos fuertes, pues está claro que entre más significativa sea una visita para el público, genera más deseos de aprender de él.

A diferencia de la visita tres esta vez se hizo uso de más dinámicas para la interacción puesto que era un público de edad más pequeña y resulta un poco más difícil mantener su atención.

Es muy oportuno estar recordando las reglas del museo, ya que por su edad tienen a olvidarlas un poco más rápido y de esta manera les es más fácil recordarlas.

Esta vez se fomentó la interacción de los participantes con elementos que se pudieran tocar del museo, como los leones y las flores de las escaleras, fomentando su imaginación y percepción de lo que se les estaba explicando. Haber agregado esta vez ambientación musical a diferencia de la visita número tres nos permitió tener una dinámica más interesante y receptiva de los participantes a la obra que se estaba viendo en ese momento y que los elementos salgan de la obra permite que los participantes tengan total atención en la obra y perciban más de la misma.

Finalmente, el taller les ayudo a fomentar su creatividad e imaginación a la hora de garabatear o dibujar, les ayudo para su memorización ya que la mayoría lograba identificar en los dibujos elementos antes vistos en la obra.

Los participantes se mostraron muy felices, participativos y contentos durante toda la visita, nos felicitaron por la adaptación al hacer que los elementos de los cuadros y a diferencia de las tres visitas pasadas, esta vez los custodios fueron más empáticos y sensibles con los visitantes.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN			
	Aspectos positivos	Aspectos Negativos	Áreas de oportunidad
VISITA 1: Paseo a ciegas, discapacidad visual.	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptación de materiales -Estrategias para la reinterpretación de las obras -Respeto a la autonomía e independencia 	<ul style="list-style-type: none"> -Apatía por parte de los custodios del museo -Falta de sensibilización por parte de los custodios del museo 	<ul style="list-style-type: none"> -Evitar dinámicas en las salas con actividades similares a el (<i>códice</i>) -Talleres de sensibilización para los custodios en cuanto al trato a las personas con algún tipo de discapacidad y al público general. -Creación de materiales para reinterpretar la obra

<p>VISITA2: Centro de Integración Múltiple (CAM), discapacidad intelectual.</p>	<p>-Buena interacción con el grupo</p> <p>-Creación de dinámicas que fomentaran la interacción</p> <p>-Buen trato por parte de los custodios</p> <p>-Interacción de elementos con la pintura para una mejor interpretación.</p>	<p>-Limitación en el uso de alimentos o esencias</p>	<p>-Para este tipo de grupos considero más importante realizar talleres un poco más interactivos, evitando frustraciones.</p>
<p>VISITA 3: Paseo a Ciegas, discapacidad visual.</p>	<p>-Identificación de mejoras y reestructuración de dinámicas para el mayor disfrute de los visitantes</p> <p>-Incorporación de la sala del área táctil a la visita para una mejor mediación cultural</p>	<p>-Aún se muestra algo de apatía por parte de algunos custodios</p>	<p>-Mediar más obras que requieran de elementos lúdicos</p> <p>-Buscar un material más resistente para la realización de flores</p> <p>- Talleres de sensibilización para los custodios en cuanto al trato a las personas con algún tipo de discapacidad y al público general.</p>

VISITA 4: Fundación Teletón, discapacidad intelectual.	-Interacción con los objetos del museo como los leones y las flores de las escaleras	-Falta de accesibilidad en la estructura del edificio	-Mayor tiempo en las dinámicas de interés para los participantes.
	-Estrategias que permitieron y potencializaron la atención constante del público con la mediación de la obra - Dinámicas y estrategias de integración y participación		

A continuación, se presenta una breve interpretación de comparaciones entre las visitas del mismo grupo de discapacidad:

- Como puede observarse respecto a las visitas 1 y 3 de la asociación civil “paseo a ciegas” formada por personas con discapacidad visual, en ambas visitas los aspectos positivos fueron favorables en cuanto la adaptación del público a las estrategias elaboradas para el abordaje de las obras seleccionadas respetando siempre las normas del museo y teniendo participación activa por parte de los participantes.

Por el lado de los aspectos negativos de la visita 1 y 3 en ambas visitas se presentaba la problemática de la falta de sensibilización al trato de las personas con

discapacidad por parte del personal de seguridad y custodios del museo, aunque a diferencia de la visita 1, en la visita 3 los custodios tuvieron más tacto y fueron un poco más accesibles aunque no en su totalidad, es por ello que aún se considera la falta de talleres de sensibilización para que el personal sepa cómo tratar y actuar a futuros grupos de participantes.

Frente a las áreas de oportunidad entre la visita 1 y 3; en la visita tres se usaron mejores estrategias que no afectaran el tránsito a otros grupos de visitantes, la visita 1 ayudó a adaptar mejores estrategias que lejos de alejar a otro tipo de visitantes, los incluyera, permitiendo que otros públicos también gocen de la experiencia que se ésta llevando el grupo en cuestión.

- Como puede observarse respecto a las visitas 2 y 4 formadas por grupos con discapacidad intelectual del Centro de Integración Múltiple (CAM) y Fundación Teletón

En cuanto a los aspectos positivos en ambas visitas hubo participación activa, así como la interacción e integración de los grupos con las dinámicas propuestas, en estas salas los custodios eran más sensibles ante el trato a los grupos.

Por el lado de los aspectos negativos en algunas partes del edificio nos encontramos con limitantes estructurales que se buscaron solucionar, sin embargo, frente a barreras de infraestructura nos encontramos un poco más limitados ya que aún es un tema complejo.

Frente a las áreas de oportunidad en ambos grupos notamos que requieren de talleres más interactivos que les permitan tener una participación activa constante para mantener su atención en los temas o las obras que se están abordando, así como reforzamientos constantes en el aprendizaje para un mayor entendimiento a lo enseñado, también se requiere de un tiempo más extenso ya que son grupos que normalmente presentan más cuestionamientos y curiosidad frente a lo que se les enseña.

CONCLUSIONES

Esta experiencia fue muy enriquecedora para mí, ya que me permitió aprender a entender que no solo los espacios educativos escolares son exclusivos para el aprendizaje, sino que también los contextos informales son fundamentales para el aprendizaje significativo en cada individuo.

Lograr la inclusión de personas con discapacidad visual e intelectual es similar ya que para combatir sus limitantes se hace uso de estrategias similares como lo son las descripciones detalladas, creación de material lúdico que los permita estar en sintonías con las obras, así como las dinámicas de la mediación cultural.

Por otro lado, identifiqué que, aunque ya existen leyes que integran y dan valor a los derechos de las personas con discapacidad existen normas de protección al patrimonio cultural que a veces no hace tan accesibles los espacios para las personas con discapacidad que visitan los museos, así como la falta de sensibilización por parte de los custodios.

Así mismo comprender que el papel del psicólogo educativo es fundamental en distintas áreas y comprender la importancia de hacer un lugar inclusivo para las personas con discapacidad, recordando que la accesibilidad no es un sinónimo de inclusión para la población que sufre algún tipo de discapacidad.

A continuación, se presentará más a detalle de los alcances y limitaciones que se obtuvieron, las sugerencias y el papel que se tiene en un museo siendo psicóloga educativa.

a) Alcances y limitaciones

Visita 1: Paseo a Ciegas, discapacidad visual

Los participantes de la visita se mostraron cómodos y felices, argumentando el buen disfrute al tener elementos palpables y letreros en Braille que les permitirá identificar los objetos que estaban palpando.

Al finalizar la visita las personas del grupo rompieron en llanto debido a la alegría que sintieron al saber que se hizo la creación de un área en el museo especialmente dirigida para el goce y disfrute de las personas con discapacidad visual. Argumentaban que semanas anteriores en un museo no habían dejado entrar a una persona con discapacidad visual por ir acompañado de su perro guía.

Esto nos demuestra que pese a las leyes creadas respecto a los derechos de las personas con discapacidad no garantiza que en todos los lugares de recreación y ocio se lleven a cabo estrategias que permitan la integración, accesibilidad y disfrute de sus derechos. Por otro lado, por la parte de los custodios que forman parte del museo, aún hace falta sensibilización por parte de ellos frente al trato que merecen todas las personas que visiten el museo.

Visita 2: Centro de Integración Múltiple (CAM), discapacidad intelectual.

Los participantes de esta visita se mostraron todo el tiempo participativos y felices, incluir elementos que permitiera la interacción con la obra que se estaba presentando potencializo su atención y participación en las dinámicas planificadas.

Hacer uso de dinámicas y estrategias que les permitan reconocer e identificar datos importantes de la obra que se está presentando, así como ser repetitivos con las reglas

fundamentales del museo, genera una mejor comprensión y conciencia. Los custodios que colaboraron en esta visita a diferencia de la visita no.1, fueron más amables, comprensibles y atentos con el público.

Visita 3: Paseo a Ciegas, discapacidad visual.

Haber tenido un primer contacto con los grupos interesados en visitas guiadas, así como los temas de su interés, nos abren más posibilidades para su disfrute y mejor experiencia en su visita al museo, ya que es importante generar una planeación adecuada a sus necesidades, así como apoyarnos de materiales adicionales ya que a veces pueden llegar más visitantes de los planeados.

Durante esta visita todos los participantes se mostraron participativos y felices, el hecho de generar materiales y dinámicas que involucren más sentidos los permite llevar su vivencia del museo más allá.

Sin embargo, nuevamente se mostró una limitante por parte de los custodios de la sala “voces de la tierra” ya que no tienen tacto con los participantes y se muestran groseros e indiferentes a sus necesidades.

Visita 4: Fundación Teletón, discapacidad intelectual.

La cooperación entre instituciones en este caso por parte de TELETÓN y MUNAL+EDUCA fue el principal motor para el buen desarrollo de la visita, ya que la comunicación y apoyo fue fundamental para un buen desarrollo de la visita y así se obtuvo un buen resultado.

Durante esta visita los participantes se mostraron muy dinámicos, participativos, curiosos y

felices. Invitar a la participación por medio de recursos palpables para fomentar la atención hace más factible su entendimiento, así como su interés y curiosidad. Sin embargo durante esta visita un limitante fue el acceso a la sala en donde se encontraba la obra, ya que no se nos había informado que estaría disponible un solo elevador y nos retrasó ya que los participantes requerían el uso de elevador y no era el único grupo que visitaba el museo.

Cada visita realizada me demostró durante todo este tiempo que es muy cierto que a las personas con discapacidad incluso son más capaces que personas que no tienen ningún tipo de discapacidad. Desafortunadamente los museos aun no son del todo espacios accesibles debido a temas de Patrimonio cultural, sin embargo, está en nuestras manos generar propuestas, materiales, estrategias que permitan la inclusión de todos para un bien común.

El camino hacia la inclusión puede parecer lento, pero cada paso que para nosotros pueda parecer pequeño, es enorme para ellos.

b) Sugerencias y recomendaciones

- Tener un primer contacto con los grupos interesados en visitas guiadas con el fin de conocer las necesidades que presenta el grupo y con base en ellas realizar una buena planeación y estructuración de visita que permita el buen goce de la misma.
- Talleres de sensibilización para los custodios que forman parte del museo, ya que también les hace falta tacto con el público en general.

- Estrategias y dinámicas que permitan la integración y reconocimiento a las necesidades de cada público.
- Más espacios accesibles para las personas con discapacidad.
- Protección de los derechos a las personas con discapacidad

c) Papel del psicólogo educativo

Desafortunadamente se cree que el psicólogo educativo solo tiene lugar en las instituciones educativas, cuando contamos con diversidad de capacidades que nos permiten asesorar, apoyar, readaptar y facilitar el aprendizaje, la construcción de capacidades, competencias en distintos contextos, no solo en estancias educativas.

Ya que como mencionaba Coll (1996): “El espacio profesional de la psicopedagogía no está circunscrito a la escuela y a la educación escolar [...] Todos los procesos educativos, independientemente del contexto institucional en el que tienen lugar –instituciones escolares, familias, empresas, centros de educación de adultos, centros de formación y capacitación, asociaciones laborales y comunitarias, centros recreativos, medios de comunicación-, son en principio susceptibles de formar parte del campo de actuación de los profesionales de la psicopedagogía”.

Esto es fundamental para nosotros ya que nos da libertad de proponer, sugerir e implementar cambios importantes no solo en los espacios educativos sino abarcar y llegar más allá.

Por otro lado, a nivel personal desenvolverme de una manera más profesional con los conocimientos y aprendizajes como psicóloga educativa me permitió ser más consciente de

que las limitantes no siempre tienen que ver con nuestras estrategias, adecuaciones o sugerencias, ya que en muchas situaciones involucra a otras dependencias en las que a veces desafortunadamente no tenemos control o poder. También me llevo mucho aprendizaje del mundo de la inclusión, las vivencias de las personas con las que tuve el placer de coincidir, así como sus enseñanzas y retroalimentaciones que me han permitido mejorar mis estrategias tanto profesionales como personales.

REFERENCIAS

- American Association on Mental Retardation (AAMR). (1992). *Mental Retardation*
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of support* (10th ed.). American Association on Mental Retardation.
- Asensio, Rodríguez, Asenjo & Castro., (2012), SIAM. Series Iberoamericanas de Museología. Vol. 2. *Aprendizaje Informal*. (Pp.44).
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11469/57000_3.pdf?sequence=1
- Badia G. A., Mauri M. T., & Font M. C. (2004). Capítulo II. “Las prácticas psicopedagógicas en contextos de educación formal”. *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC. (pp. 47-48).
- Badia G. A., Mauri M. T., & Font M. C. (2006). Capítulo II. “Las prácticas psicopedagógicas en contextos de educación no formal”. *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona: UOC. (pp. 40-41).
- Baquero, R, (1997). En: *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. AIQUE, (pp. 48-49)
- Barnes, Colin y Mercer, Geof (2010), *Exploring Disability: a Sociological Introduction*, Polity, Cambridge.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4 (3). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Boudeguer Simonetti A., (Octubre 2010), En : *Manual de Accesibilidad Universal.*, Santiago de Chile., (PP. 12).

https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Accesibilidad%2520universal%2520y%2520dise%C3%B1o%2520para%2520todos_1.pdf

Bruner, J.S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA

Castorina J. A. & Dubrosky S. (2004). Capítulo I: “Lev Vygotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación. En: *Psicología, Cultura y Educación Perspectivas desde la obra de Vygotski*. Noveduc. (Pp. 21-22).

Castorina, J. A., & Dubrovsky, S. (2004). En: *Psicología, cultura y educación: Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Noveduc Libros. (Pp. 21-22).

Cifuentes Guzmán A., (2007), En: *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad motora*. Coordinación Nacional de Educación Especial., Santiago Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaMotora.pdf>

Clasificación Internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías CIDDDM, (2001), pp. 2, En: <http://www.trastornosmentalesyjusticiapenal.com/wp-content/uploads/1980-clasificacion-deficiencias-discapacidad-minusvalias.pdf>

Colom Cañellas A. J., En: *Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal*. (Pp. 13). http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338_03.pdf

Consejo Nacional de Fomento Educativo, (2010), *Discapacidad intelectual: Guía didáctica para la inclusión educativa en educación inicial y básica*. Pp 16-17. En: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106805/discapacidad-intelectual.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. (Diciembre 2003) *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social.*, (pp. 6).
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/CONPES166.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. (Diciembre 2003) *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social.*, (pp. 8).
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/CONPES166.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. (Diciembre 2003) *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social.*, (pp. 14).
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/CONPES166.pdf>

Definition, Classification, and Systems of Support (9th ed.). Washington, DC: AAMR.

Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad, (Junio de 2011), En: *Accesibilidad Universal y Diseño para todos*, (Cap.3, Pp. 59).
https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Accesibilidad%2520universal%2520y%2520dise%C3%B1o%2520para%2520todos_1.pdf

Gracida Lobera J., Ramírez Moguel M. E. & Contreras Bruno. (2010). *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica.* (Pp. 16-18). México DF: Consejo Nacional de fomento educativo.
https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Visual/1discapacidad_visual.pdf

Guzmán Cifuentes A. (2007). *Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad Motora*. Santiago de Chile: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE., (pp. 07).<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaMotora.pdf>

Guzmán, Francisco; Toboso, Mario y Romañach, Javier (2010), *Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía y la interdependencia: la erradicación de la dependencia*.
https://www.diversocracia.org/docs/Fundamentos%20eticos%20interdependencia_oviedo.doc

INAH, Dirección de Medios de Comunicación (Octubre 2019), “ *La atención a la discapacidad visual, tema del segundo coloquio internacional de museos accesibles* “, (Boletín N° 410).
https://www.inah.gob.mx/attachments/article/8572/20191014_boletin_410.pdf

INEGI, Comunicado de Prensa Núm. 325/19, (junio, 2019), “Resultados de la estadística de museos 2018, generados a partir de la información de 1 086 museos en México”.<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodem/EstMuseos2018.pdf>

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. (2019). *Hablemos de discapacidad*. 20 de noviembre de 2019, de Gobierno de México, Sitio web:
<https://www.gob.mx/issste/articulos/hablemos-de-discapacidad>

Instituto Nacional de Bellas Artes. (2018). *El museo*. Museo Nacional de Arte.
<https://munal.mx/es/el-museo>

Interconsulting Bureau S.L. (S/F). “Tema 1. Aspectos Generales sobre la Discapacidad”. En:
Atención integral en las Discapacidades. Spain: ICB EDITORES., (pp. 15)

Interconsulting Bureau S.L. (S/F). “Tema 1. Aspectos Generales sobre la Discapacidad”. En: *Atención integral en las Discapacidades*. Spain: ICB EDITORES., (pp. 34)

Las ideas de Bruner: *De la revolución cognitiva a la revolución cultural*. (pp. 4) Moisés Esteban Guilar. (2009, enero). Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, (mayo 30, 2011). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, (2011). Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México., (pp. 1). http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA_Normas/Terminales/2._Ley_General_de_Inclusi3n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf

Maldonado Antequera M., (2008). En: *Manual de Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. (Pp. 8-11, 13-14). España: Consejería de educación, Dirección general de Participación e innovación Educativa. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf

Marenales E., Aula (1996), En: *Educación formal, no formal e informal*. (Pp.: 2, 4-6). <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33844347/eduformal.pdf?1401636159=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEduformal.pdf&Expires=1599565983&Signature=EvA4vo18IVwFdqs1vCnqZolBu~rwt51YIKKyPeinabjv7~y60ahGGfEG9rCu6Q-Bj7wqEOF6Oqb2D0FPjhi9TdkdTX7ZzCJRIPJBDila1MXc2O2NgjreuCkEzHvUE4HPE-2ZO-4xRypzfl e1~GRA6AFUqfrlV5044ADtnYRlb8NLxjgXoHy7UG-fFP0a31Gwp~q0ckSjsNbKm1ORk93heyPMO->

pPTHaqHFi6KTG9A9F1II1Jdl56QYenmPsm9kSkMMi0wPITG2OIHQ0H4krKyGFeda9YIpGykckaRzF5hUifPz-z22VYjfoX58C-0oxQi39rpz5SbusHHYstxI1A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Martín B. R, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, En: *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. (Pp. 4-7).

<http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1004/Contextos%20de%20Aprendizaje%20formales%2c%20no%20formales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martíni, R. B. (s.f.). *Contextos de aprendizaje: Formales, no formales e informales*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad Nacional de Río Cuarto.

https://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf

Ministerio de educación de Chile (diciembre 2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia, Retraso del desarrollo y discapacidad intelectual*. (Pp.11-13),. Santiago de Chile.

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaIntelectual.pdf>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, BOE, núm. 289., (Dic 3, 2013). *Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>

Museo Nacional de Arte (MUNAL). (s. f.). INBA - Instituto Nacional de Bellas Artes.

<https://inba.gob.mx/recinto/33/museo-nacional-de-arte>

Naciones Unidas, En: *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, (2008), New York y Ginebra.

<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Oliveira, M. K. (1992) *Vygotsky- Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, Sao Paulo, Scipione.

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *10 datos sobre la ceguera y la discapacidad visual*.
<https://www.who.int/features/factfiles/blindness/es/>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Ceguera y discapacidad visual*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Discapacidad y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Discapacidades*.
<https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Sordera y pérdida de la audición*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Organización Mundial de la Salud., OMS., *Resumen Informe Mundial sobre la discapacidad*. (2011).
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1

Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal*. (Pp. 77,79-81). Madrid: ONCE.

Palacios, Agustina y Barriffi, Francisco (2007), *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*, Cinca, Madrid

Pérez Ruiz C & Corvalán Vega K., (diciembre 2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación Parvularia.*, Santiago de Chile., (PP. 7). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaVisual.pdf>

Román Pérez C., (2007). *Discapacidad Auditiva. Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia.* (Pp. 12), Santiago de Chile. <file:///C:/Users/TEMP/Desktop/TESIS/DOCUMENTOS%20TESIS/GuiaAuditiva.pdf>

Secretaria de Cultura, INBAL. Museo Nacional de Arte (MUNAL). Sitio web: <https://inba.gob.mx/recinto/33/museo-nacional-de-arte>

Seminario Internacional “Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas, UNICEF., (diciembre,2004), En: *Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas.* https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

Seminario Internacional “Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas, UNICEF., (2005), En: *Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas.* https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

Sistema Nacional DIF. (2017) *¿Qué es la discapacidad auditiva?* 20 de Noviembre de 2019, de Gobierno de México Sitio web: <https://www.gob.mx/difnacional/articulos/que-es-la-discapacidad-auditiva?fbclid=IwAR35ZNX7jIb5YnhRXX0WYrg2EIxSYFLaocJODeyOdX0kQ8nJc38B3YwpTbI>

Trilla, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, 13, 17-41.

Velarde Lizama V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*. (Vol. XV (1), pp. 3, 9-10,14-18).

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

Vygotsky, L. “The Genetic Roots of Thought and Speech”, en *Thought and Language*, The MIT Press, 1986.

Zepeda N., Nodo Cultura, (enero 30, 2014). *Mediación en el Museo [parte 1] Objetivos y funciones del mediador*. <https://nodicultura.com/2014/01/30/mediacion-en-el-museo-parte-1/>

ANEXOS

Anexo I. (Visita 1: Paseo a Ciegas, discapacidad visual)







Anexo II. (Visita 2: Centro de Integración Múltiple (CAM), discapacidad intelectual)





Anexo III. (Visita 3: Paseo a Ciegas, discapacidad visual)









Anexo IV. (Visita 4: Fundación Teletón, discapacidad intelectual)





