



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**Unidad 92 Ajusco**

**Informe de actividades inclusivas extramuros que realiza el Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo” para personas con discapacidad.**

**Tesis**

**Para obtener el título de licenciada en Psicología Educativa**

**Modalidad: Informe de Intervención Profesional**

**Autora:**

**Blanca Rojas Noriega**

**Asesora: Mtra. Nayeli de León Anaya**

**Ciudad de México, junio 2021.**

*“Hazme oír cada mañana acerca de tu amor inagotable porque  
en tí confié.*

*Muéstrame por dónde debo andar porque a tí me entrego”.*

*Salmo 143.*

*¡Gracias mí muchachón!*

## *Agradecimientos...*

*A mí mamá...*

*Sra. Josefina Noriega Garfías*

*Por la confianza, paciencia y el apoyo incondicional en el desarrollo de esta etapa.*

*A mí papá...*

*Sr. Antonio Rojas Vázquez*

*Por sus palabras que me motivaban para esforzarme cada día.*

*A mis hermanas...*

*Angela Rojas Noriega y Patricia Rojas Noriega*

*Por sus palabras de aliento y ánimos para continuar.*

## *Agradecimientos...*

*A la maestra Nayelí de León Anaya...*

*Por la orientación, el apoyo y el asesoramiento para culminar uno de los proyectos de mi vida.*

*A la Dra. Guadalupe García Córdova...*

*Por permitirme ser parte del MUNACUA e involucrarme en proyectos como las actividades extramuros de este recinto museístico.*

## Resumen

El presente trabajo es un informe sobre las actividades inclusivas extramuros que realiza el museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo” para personas con discapacidad, por lo que hace énfasis en la necesidad de llevar las actividades inclusivas a diferentes espacios que presentan vulnerabilidad social a causa de alguna discapacidad, situación o condición de vida que infringe a esta población. Así mismo, establecer las generalidades a partir de la discapacidad, tipos de educación, inclusión social, calidad de vida y los museos, vinculando la relación que hay entre estos y la educación a partir de la psicología educativa.

Por lo tanto, en el desarrollo de este trabajo de tesis se describen diferentes escenarios en los que se participó como observadora para identificar los programas y planes en cada una de las actividades inclusivas, paralelamente, a partir de mi participación, identificar y ahondar en la contextualización de cada escenario, cómo es que se llevaron a cabo dichas actividades, quiénes participaron y las posibles discapacidades que se abordaron. Posteriormente, aunado a la descripción se realizó un análisis a partir de lo que se observó con relación a posturas teóricas encontradas en el marco teórico.

Finalmente, se promovieron actividades inclusivas para personas con discapacidad en virtud del deleite que se genera con base en el acceso a la cultura, la inclusión social y la educación, en este mismo sentido, se plasman las necesidades que se identificaron en cada escenario según su contexto.

**Palabras clave:** inclusión, discapacidad, calidad de vida, museo, educación, psicología educativa.

Junio de 2021.

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1.- Referentes conceptuales</b>	
<b>1.1- Discapacidad.....</b>	<b>12</b>
1.1.1.- Criterios para establecer que hay discapacidad.....	16
1.1.2.- Tipos de discapacidad.....	18
1.1.3.- Principales consecuencias de las Personas con Discapacidad (PcD).....	21
1.1.4.- Derechos de las Personas con Discapacidad (PcD).....	25
<b>1.2.- Tipos de educación.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3.- Inclusión Social.....</b>	<b>33</b>
1.3.1.- Inclusión educativa.....	33
1.3.2.- Inclusión laboral.....	35
<b>1.4.- Calidad de vida.....</b>	<b>37</b>
1.4.1.- Calidad de vida, un enfoque psicológico humanista.....	37
1.4.2.- Factores subjetivos y objetivos para calidad de vida.....	39
1.4.3.- Calidad de vida y discapacidad.....	40
<b>1.5.- Museos.....</b>	<b>42</b>
1.5.1.- Función de los museos.....	44
1.5.2.- Tipos de museos.....	47
1.5.3.- Museo Conservador y Museo Moderno.....	49
1.5.4.- Museos como espacios de inclusión social.....	51
1.5.5.- Los museos como espacios de aprendizaje.....	54
1.5.6.- Teorías psicológicas del aprendizaje.....	57
1.5.6.1.- Teoría conductista.....	57
1.5.6.2.- Teoría cognitiva.....	62
1.5.6.3. Teoría constructivista.....	66
1.5.7.- El papel de psicólogo educativo en el museo.....	69
1.5.8.- Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo” .....	77

1.5.9.- Acciones que realiza el Museo Nacional de la Acuarela para Personas con Discapacidad.....	78
---	----

## **Capítulo 2. Procedimiento**

<b>2.1.-Descripción y análisis de la intervención en actividades extramuros.....</b>	<b>82</b>
<b>2.2.-Identificación de la necesidad.....</b>	<b>82</b>
<b>2.3.- Objetivo general.....</b>	<b>84</b>
2.3.1.- Objetivos específicos.....	84
<b>2.4.- Escenarios.....</b>	<b>85</b>
<b>2.5.- Participantes.....</b>	<b>93</b>
<b>2.6.- Descripción del trabajo.....</b>	<b>94</b>

## **Capítulo 3.- Análisis de intervención**

<b>3.1.- Centro de Asistencia e Integración Social (CAIS).....</b>	<b>107</b>
<b>3.2.- Centro Psicopedagógico.....</b>	<b>118</b>
<b>3.3.- Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT) – Actividad: Mi balero es una rana.....</b>	<b>130</b>
<b>3.4.- Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT) – Actividad: Material didáctico (rompecabezas con fieltro y repujado) .....</b>	<b>135</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>139</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>145</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>151</b>

## **Introducción**

El término inclusión social alude a la existencia de espacios en los que se promueven actividades que generan bienestar individual y social a las personas que lo requieran y aquellas que enfrentan alguna situación adversa respecto a su condición de vida.

Estos espacios pueden ser formales e informales académicamente hablando, por ejemplo y como caso en particular, el Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo” o bien en sus siglas MUNACUA, a través de sus instalaciones promueve dentro y fuera de este espacio museístico, diferentes actividades en relación a su temática, por lo que capacita a su personal y ejecuta estas actividades en virtud de la inclusión social. En este acto y en colaboración con otras organizaciones se desarrollan estas actividades, por lo que el museo lleva sus diversas actividades a diferentes espacios donde así lo requieran, o bien para aquellas que presentan alguna dificultad para presenciar del deleite museístico en favor del acceso a la cultura.

Por mencionar, el MUNACUA a través de su personal, asiste a espacios educativos, centros de rehabilitación e inserción social, hospitales, y otros. Espacios en los que se encuentran personas que enfrentan vulnerabilidad social o presentan alguna situación de discapacidad.

Para ello y en función desde una perspectiva desde la Psicología Educativa, este trabajo tiene como finalidad describir las diferentes actividades extramuros del MUNACUA en virtud de la inclusión social, en sus diferentes escenarios, con personas que presentan alguna discapacidad.

Respecta a continuación, hacer mención de la importancia acerca de la práctica profesional, por lo que, en la Psicología Educativa este acto permite al profesional aplicar sus conocimientos, esto adquirido durante el transcurso académico universitario, mismos que se complementan con la experiencia adquirida cada día (en este caso servicio social y/o prácticas profesionales), ya que en conjunto promueve en el profesional el desarrollo de habilidades que le permiten atender, proponer y dar soluciones ante la presencia de la complejidad educativa que hoy en día se hace presente en diferentes espacios dedicados a la educación formal, no formal y otros.

Respecto a la importancia de las actividades extramuros enfatizando en el MUNACUA, las actividades tienen como finalidad brindar al público un espacio en el que se promueve la

inclusión social, además dar a conocer las diferentes actividades que realiza dicho museo. De igual manera, en relación a la labor del psicólogo educativo en las actividades extramuros, corresponde en este caso dar a conocer a través de mi experiencia el rol de esta profesión en espacios museísticos.

Para continuar, corresponde especificar el contenido de este trabajo, mismo que está dividido en tres capítulos. El primero hace énfasis a los referentes teóricos, siendo como partidario el tema de discapacidad, debido a la población involucrada en las actividades extramuros, considerando como bases teóricas la concepción de este término retomando a algunos autores, así mismo, el contraste de este término que ha adquirido a través del tiempo y el desglose de los tipos de discapacidad según estadísticas que ofrece el INEGI, concluyendo este apartado con los derechos de las Personas con Discapacidad (PcD).

En el siguiente apartado, se considera pertinente abordar el tema de los tipos de educación, debido al contexto donde se realizan las actividades del MUNACUA, así mismo, como parte mediadora en el que se adquiere aprendizajes, con ello se especifica las diferencias entre los tipos de educación con sus respectivos ejemplos.

Corresponde en el siguiente apartado enunciar sobre la inclusión social, debido al objetivo que promueve el museo, por lo que se especifican algunos aspectos que caracterizan a la inclusión educativa e inclusión laboral aludiendo a la inclusión social.

Posteriormente, en congruencia con lo descrito, es apropiado abordar el tema de calidad de vida, siendo este como el partidario en torno a cubrir o satisfacer necesidades básicas como ser humano.

Para concluir, respecto a este primer capítulo, se enuncia el tema de los museos, estipulando los tipos y la función que realizan estos recintos museísticos y en relación con la psicología educativa, por lo tanto, se puntualiza sobre los museos como espacios de aprendizaje, por lo que se retoma algunas teorías desde esta perspectiva. Así mismo, se ahonda sobre el desempeño del Psicólogo Educativo en los museos y se concluye con aspectos históricos y temáticos del Museo Nacional de la “Acuarela Alfredo Guati Rojo”.

El segundo capítulo se refiere al procedimiento, mismo que se considera oportuno para contextualizar y dar continuidad al desarrollo del presente trabajo, por lo que se desglosan

las actividades en las que el psicólogo educativo participó, siendo su colaboración en el MUNACUA. Así mismo, se especifican los objetivos, escenarios a los que se asistió, participantes y las fases para el desarrollo del presente trabajo, con ello, se realizan cartas descriptivas con su respectivo plan de trabajo.

El capítulo tres consta de la descripción y análisis sobre la participación del psicólogo educativo en estos espacios donde el MUNACUA realiza actividades inclusivas para Personas con Discapacidad.

Finalmente, se expone a manera de especificar en las conclusiones, cuál es el rol del psicólogo educativo en el MUNACUA, así mismo, cómo este efectúa su participación en las actividades extramuros, por otro lado, también se explican los alcances y limitaciones que se obtienen a partir de la detección de necesidades en los diferentes lugares en que se participó.

Para concluir con este trabajo de tesis, se presenta al final los anexos, mismos que son muestra y evidencias de los lugares y del material que se utilizó para llevar a cabo las actividades extramuros.

Se considera, que la teoría en este trabajo permite realizar un contraste con la vivencia en cada uno de los escenarios en que se participó, ya que a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se logra identificar cómo es que los demás interpretamos la nueva información para procesarla y poderla transmitir a través de las acciones que realizamos.

Por otro lado, los temas que se ahondan para este trabajo de tesis, se consideran oportunos para esta profesión porque orientan uno de los enfoques donde el profesional de la Psicología Educativa puede desempeñarse, por lo que el presente trabajo adquiere desde mi perspectiva diferentes directrices, el primero porque sensibiliza al profesional a esta vocación de servicio a los demás, por otra parte, porque el profesional, genera un aprendizaje recíproco donde enseña y se permite aprender e idear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje (académicamente hablando), deduciéndolo en crecimiento personal y profesional.

Por otro lado, se muestra una de las opciones inusualmente vistas sobre este profesional, que es involucrarse en ámbitos museísticos, con este último me refiero al ámbito laboral donde el Psicólogo Educativo o Psicóloga Educativa puede desempeñar sus habilidades adquiridas

durante el proceso de preparación académica que adquirió en las aulas educativas de la Universidad Pedagógica Nacional.

A este último se añade, que el profesional en Psicología Educativa puede desempeñarse no solamente en ámbitos educativos como las escuelas en sus diferentes niveles académicos, sino que también en ámbitos que difieren de la educación formal, ya que su participación se ve inmersa en diferentes espacios laborales por los contenidos de aprendizaje que abarca el currículo académico de esta profesión en la Universidad Pedagógica Nacional.

## Capítulo 1.- Referentes conceptuales

...” La forma en que una comunidad trata a sus miembros con discapacidad es reflejo de su calidad y los valores que realza...”

Saleh, 2004 (p. 9)

### 1.1.- Discapacidad

“La *discapacidad*, entendida en su contexto social, es mucho más que una mera condición: es una experiencia de diferencia” esto en palabras de Saleh (2004, p. 9), por otra parte, la discapacidad usualmente suele mirarse como una condición de la vida humana, pero dónde o en qué posición queda aquello que refiere a la ideología y a los valores de la raza humana para definir la complejidad de esta palabra, *discapacidad*.

Puede asumirse como la presencia de la conducta, pero en una forma diferente, bien sea que la discapacidad es una experiencia de diferencia, aquello que confiere a aprender a convivir con quien de por sí ya es diferente, este último brinda un panorama de estigmatizar a las Personas con Discapacidad (PcD), por tanto, para enfatizar en este concepto a continuación, se ofrece a través de este capítulo la concepción de discapacidad y su percepción a través del tiempo.

La discapacidad es una condición humana a la que toda persona estamos expuestos, ya sea de nacimiento o que esta sea adquirida en el trayecto de la vida, que nos imposibilita periódica o permanentemente para desempeñar alguna función de la vida cotidiana. Se asume que algún miembro de la familia puede estar expuesto a alguna discapacidad o de una forma estar relacionado en algún caso de la misma.

La discapacidad puede mirarse como parte de una de las etapas de la vida humana, ya que se piensa que a mayor edad es más probable la adquisición de alguna discapacidad, por ello se considera que ha existido desde tiempos inmemoriales, situación que la deja en constante evolución, ya que debido a las diferentes épocas es como ha adquirido un progreso en la percepción de esta condición humana.

Algunos autores como Zacarías, De La Peña y Saad (2006) la definen como “la exteriorización funcional de las deficiencias, limitaciones físicas o mentales que al

relacionarlas con el contexto social producen desventajas ante las exigencias del ambiente social y cultural; las causas son muy diversas y se relacionan con lo biológico y lo sociocultural” (p. 26), en este mismo sentido, ser o estar discapacitado involucra ciertos parámetros del factor funcional orgánico, que hace referencia a todo aquello que involucra al cuerpo humano, mientras que en lo sociocultural, los parámetros se ven influenciados por la ideología en cuanto a cómo se mira a aquellas personas que tienen alguna discapacidad.

Si bien, en el tema de discapacidad infieren algunos factores, por ejemplo, la situación orgánica del ser humano, las creencias y el aspecto social, por estos últimos, es que definir a la discapacidad puede ser ambiguo, de igual manera, parafraseando a Palacios (como se citó en Velarde, 2008) quien describe tres modelos respecto a la discapacidad, en el primero refiere que durante la Antigüedad y la Edad Media, la actitud hacia la discapacidad era la prescindencia, en la que argumentan que su origen es de carácter religioso, es decir que esta surge por un castigo de los dioses debido a un pecado cometido generalmente por los padres, además, que las PcD no aportan a la sociedad y que sus vidas no deben ser vividas.

Con este modelo se puede decir que la discapacidad surge a través de la condición física del ser humano, y que esta misma situación va a definir cuál podría ser el futuro de las Personas con Discapacidad (PcD), ya que al ser de nacimiento, éstas personas se enfrentarían a una situación de infanticidio, mientras que aquellos que quedaban discapacitados durante el trayecto de su vida, podían ser expuestos a estar en condición de abandono o marginación, justificando en ambos casos que sus vidas no deben ser vividas.

Posteriormente, en el siglo XX hay un cambio de paradigma debido a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), debido a que los soldados quedan gravemente heridos a causa de las guerrillas, situación que genera un cambio radical en la forma de mirar a las PcD, es por eso que el siguiente modelo es denominado rehabilitador, en el que las Personas con Discapacidad ya no son consideradas como inútiles, siempre que estas sean rehabilitadas, aunado que la causa de la discapacidad ya no se considera de carácter religioso sino científico y que esta al conocerse puede prevenirse.

Todavía en este modelo como en el anterior se sigue mirando a la discapacidad como una situación puramente del cuerpo humano, sin embargo, el siguiente modelo ofrece un cambio aún más radical que el anterior.

El último modelo al que hacen referencia estos autores se denomina social, mismo que nace en Estados Unidos a finales de los años 60's, este modelo se centra en una concepción según Velarde (2012) "...de lo individual a lo social. En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultando de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él" (p. 128), siendo que la discapacidad pasa de lo individual a lo social, ya que se mira no solo como una situación que deja en desventaja al individuo por su condición física, sino que se mira también por el medio que perturba el desarrollo y disfrute de una vida plena a aquellas personas con discapacidad.

Para este modelo también se puede asumir que la discapacidad se genera a través del pensamiento, es decir, de incapacitar a las Personas con Discapacidad por su misma condición, ya que se les considera que no son aptos para tener una vida como las demás personas en situación regular.

Un cuarto modelo es el que se puede encontrar en el Informe Mundial sobre la Discapacidad, en el que se estipula la promoción de un modelo bio-psicosocial, mismo que representa un equilibrio entre el modelo médico y social.

Cabe mencionar que en los dos primeros modelos hay una relación entre sus concepciones, ya que ambas se dirigen a aquello que conlleva al individuo, es decir, aquella discapacidad que involucra al sujeto desde su aspecto físico, mientras que el tercer modelo se enfoca en el ambiente, es decir en los espacios inapropiados para aquellas PcD.

Por lo descrito se puede suponer que la discapacidad son los problemas del funcionamiento humano que limita o imposibilita el desarrollo de las funciones humanas, es decir que es una condición de salud y factores contextuales.

En concreto y para especificar, un concepto en el que se puede ahondar, es el que nos brinda la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (siendo sus siglas CIF), por lo que se define como:

... "restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un

ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia”. Las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo afectan la vida de una persona. Algunos ejemplos de discapacidad son las dificultades para ver, oír o hablar normalmente; para moverse o subir las escaleras; para bañarse, comer o ir al servicio”, (como se citó en Padilla, 2010, p. 399).

La discapacidad puede adquirir diversas dimensiones conceptuales, sin embargo, la época y contexto va a influir en su postura, no obstante, puede decirse que se relacionan en considerar a la discapacidad desde una visión social más que por la situación orgánica.

Otro concepto, es el que nos proporciona el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI, 2000), en el que se “refiere a la consecuencia de la deficiencia en la persona afectada, por ejemplo, limitaciones para aprender, hablar, caminar u otra actividad” (p. 5), esta concepción como en una de las anteriores, infiere en el aspecto físico del ser humano.

Después de revisar los cambios que ha sufrido el concepto *discapacidad*, es conveniente citar el más reciente, propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), siendo esta “un término genérico que engloba las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones para la participación; y que indica los aspectos negativos de la interacción entre el individuo y el contexto” (como se citó en Serrano et al, 2013, p. 42).

Como en un principio se señala, la discapacidad se ha visto desde diferentes enfoques, por ejemplo, aquello que involucra el aspecto físico y limitaciones de una persona, aquello que se genera por un castigo de los dioses, así mismo, por la propia discapacidad ideológica para mirar a las PcD, misma que refleja cómo la sociedad concebimos a las personas con esta condición de vida, por mencionar, se han visto como repudiadas, vistas en un punto de superstición, degradadas por la marginación, vistas como un objeto y no como un sujeto de acción.

En los cambios o variación de este término (discapacidad), se han encontrado otros alternos que derivan de la misma condición humana, por lo que la Organización Mundial de la Salud

(OMS) al objeto de unificar criterios y conceptos, estableció la Clasificación Internacional de Deficiencias y Minusvalías (CIDDM) en 1981, misma que fue actualizada con el nombre de Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud, siendo sus siglas CIF en el 2001.

### **1.1.1.- Criterios para establecer que hay discapacidad**

La importancia de establecer parámetros que nos ayudan a medir e interpretar aquello que tiene, conoce o padece alguna persona, es poder ofrecer o brindar apoyo u orientación según sea el acontecer, con la debida ética y profesionalidad.

En este caso, la discapacidad no es la excepción, ya que para su diagnóstico se requiere previamente una evaluación oportuna por especialistas en el tema, posterior a ello, se establece la intervención. A su vez y como parte de la intervención, está el poder aplicar estrategias o actividades diseñadas acorde al diagnóstico, mismas que están en sintonía, pero, bajo ¿qué criterios se establece que hay discapacidad?

Los criterios de discapacidad pueden depender de variables como inclusión, alguna enfermedad y marginación, por mencionar algunos, así mismo, estos a través de ítems serán medidos para determinar alguna situación de discapacidad, por ejemplo, en el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), sugiere que:

“los métodos para medir la discapacidad varían de un país a otro e inciden en los resultados. Las medidas operacionales de discapacidad varían según el objetivo y la aplicación de los datos, la manera en que se concibe la discapacidad, los aspectos de la discapacidad examinados (deficiencias, limitaciones de la actividad, restricciones de participación, condiciones de salud conexas, factores ambientales), las definiciones, el diseño de las preguntas, las fuentes de información, los métodos de recopilación de datos y las expectativas respecto del funcionamiento” (p. 23-24).

Lo anteriormente descrito ofrece un panorama estadístico, para ello, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) mismo que en México realiza censos (a través de ítems) para medir y graficar diversos temas, como la discapacidad, evidencia los resultados del

censo que realizó en el año 2010, donde reporta a la población con limitación en la actividad según el tipo de esta, abarcando algunos indicadores de la discapacidad como son: caminar o moverse, ver, escuchar, mental, hablar o comunicarse, atender el cuidado personal y poner atención o aprender.

Lo anterior ayuda a saber las discapacidades que hay, sin embargo, hace falta establecer bajo qué criterios se establece que hay discapacidad.

Por su parte, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, sus siglas en inglés DSM-IV (1995) ofrece la clasificación de una diversidad de trastornos, discapacidades o enfermedades, con criterios establecidos por especialistas en el tema, manejando claves específicas que delimitan cada caso, ya que se considera que, aunque exista la misma discapacidad en dos personas, de antemano todos somos diferentes.

Por lo tanto, los criterios para establecer una discapacidad parten de una evaluación establecida por especialistas, es decir, en el ámbito clínico se elabora un diagnóstico en el que, a partir de los síntomas y la frecuencia de los mismos, se define la discapacidad, por tanto, se establece el nivel de la misma y se fundamenta con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), dicho manual sugiere utilizar tres directrices (1995, p. 2):

- Leve: Son pocos, o ninguno, los síntomas que exceden los requeridos para formular el diagnóstico. Los síntomas no dan lugar sino a un ligero deterioro de la actividad social o laboral.
- Moderado: Existen síntomas o deterioro funcional situados entre <<leve>> y <<grave>>.
- Grave: Se detectan varios síntomas que exceden los requeridos para formular el diagnóstico, o distintos síntomas que son parcialmente graves, o los síntomas dan lugar a un notable deterioro de la actividad social o laboral.

Primordialmente se abordan estos parámetros, sin embargo, se considera que las directrices varían según sea la discapacidad.

### **1.1.2.- Tipos de discapacidad**

Previamente en la definición de discapacidad se ha descrito que esta se refiere a una diversidad de la condición humana, misma que altera su interacción social, por lo que ahora es pertinente desarrollar los tipos de discapacidad.

Con frecuencia los tipos de discapacidad se definen utilizando únicamente un aspecto de la discapacidad, por ejemplo, las deficiencias: sensoriales, físicas, mentales e intelectuales, sin embargo, y de acuerdo con el Instituto de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), establece una clasificación organizada de la siguiente manera, según el censo del año 2000 (p. 9):

- a) Grupo 1        Discapacidades sensoriales y de la comunicación.
- b) Grupo 2        Discapacidades motrices.
- c) Grupo 3        Discapacidades mentales.
- d) Grupo 4        Discapacidades múltiples y otras.
- e) Grupo 5        Claves especiales.

#### **a) Discapacidades sensoriales y de la comunicación**

Según el mismo censo, el primer grupo abarca aquellas que se relacionan con:

- Ver, misma que se refiere a la pérdida total o debilidad visual.
- Oír, la describe como la pérdida total de la audición en uno o dos oídos, en este mismo caso se encuentra la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o dos oídos.
- Hablar o mudez, se refiere a la pérdida total del habla, en este caso comprende las limitaciones importantes, graves o severas del lenguaje en las que se impide la emisión de mensajes.

#### **b) Discapacidades motrices**

“Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana” (INEGI, 2000, p. 22).

Se puede apreciar en este mismo censo, que este grupo está compuesto por tres subgrupos y que a su vez las describe como: grave, importante, severa o que le impide trabajar.

- Discapacidades de las extremidades inferiores que involucran al tronco, cuello y cabeza, en el que hay limitación para moverse o caminar debido a la falta total o parcial de sus piernas, hay también restricción para desplazarse por sí mismas por lo que se necesita de un objeto para moverse o la ayuda de otra persona.
- Discapacidades de las extremidades superiores, se refiere a las limitaciones para utilizar brazos y manos, así como la pérdida total o parcial de las mismas.
- Insuficientemente específicas del grupo discapacidades motrices, se refiere a las discapacidades no específicas de los grupos anteriores.

### **c) Discapacidades mentales**

Se considera a las "...personas que presentan discapacidades para aprender y para comportarse, en actividades de la vida diaria como en su relación con otras personas", según el INEGI (2000, p. 28), así mismo, este grupo está integrado por tres subgrupos, mismos que se describen partiendo de indicadores según su nivel de dificultad, siendo estos: grave, severa, importante o que le impide trabajar:

- Discapacidades intelectuales (retraso mental), en este grupo "comprende las discapacidades intelectuales que se manifiestan como retraso o deficiencia mental y pérdida de la memoria" (p. 28), así mismo, aquellas que presentan una capacidad intelectual inferior al promedio de las que tienen su edad, su grado de estudios y su nivel sociocultural.
- Discapacidades conductuales y otras mentales, comprende "...las discapacidades de moderadas a severas que se manifiestan en el comportamiento o manera de conducirse de las personas, tanto en las actividades de la vida diaria como en su relación con otros." (p. 29).
- Insuficientemente especificadas del grupo discapacidades mentales, "...se clasifican aquellas descripciones insuficientes especificadas pero que hacen alusión a una discapacidad mental" (p. 32).

#### **d) Discapacidades múltiples y otras**

Parafraseando y según este mismo informe (INEGI, 2000), se refiere a las personas que presentan más de una discapacidad, así como las discapacidades que no corresponden a las de los grupos descritos (sensorial, de la comunicación, motrices y mentales).

Por ejemplo, en este grupo se incluye a personas que tienen limitaciones o carencias de movimiento en las extremidades inferiores superiores, como parálisis cerebral, embolia o accidente cerebrovascular.

#### **e) Claves especiales**

Este grupo abarca aquello que no corresponde a una discapacidad, por ello lo conforma cuatro subgrupos:

- Tipos de discapacidad no especificada, según el INEGI (2000) “comprende descripciones genéricas y coloquiales que se trata de una persona con discapacidad sin margen de duda, pero sin precisar el tipo de discapacidad” (p. 38).
- Descripciones que no corresponden al concepto de discapacidad, parafraseando el concepto de este informe, describe a las personas que no tienen limitaciones físicas o mentales.
- No sabe, el INEGI (2000) reporta que “se clasifican las descripciones en las que se declara que la persona que proporciona la información desconoce la respuesta” (p. 47).
- No especificado general, “...se incluyen descripciones ambiguas, en las que no se sabe con certeza si se refiere o no a una discapacidad, ...”, esto según el INEGI (2000, p. 47).

Por otra parte, en el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), se pueden encontrar que al igual que el INEGI en su XII Censo General de Población y Vivienda 2000, hace referencia a los tipos de tipos de discapacidad, estipulándolos de la siguiente manera: las deficiencias – sensoriales, físicas, mentales, intelectuales- (p. 24).

Entendiéndose que por deficiencia o limitación de las personas “son las disminuciones en las funciones o estructura corporales, que restringen la actividad o la participación de una persona al interactuar con el entorno”, esto según el Diario Oficial de la Federación del 2012 (p. 1).

### **1.1.3.- Principales consecuencias de las Personas con Discapacidad (PcD)**

Día a día las personas en general nos enfrentamos a barreras que obstaculizan el disfrute de las actividades que desempeñamos, sea en el ámbito personal, físico, familiar, social y académico, con ello que el goce de una vida plena se irrumpe por cuestiones fuera de nuestro alcance, desafortunadamente, esta situación deja en mayor desventaja a las personas que enfrentan alguna diversa condición de discapacidad, ya que en situación general suelen tener mayores dificultades.

Las barreras, consecuencias, desventajas, discriminación u otras de igual similitud, que las Personas con Discapacidad (PcD) presentan, pueden encontrarse en diferentes vías, como: en el ámbito laboral, educativo, de estructura, político, marginación, de participación social, de transporte, barreras sociales, entre otras.

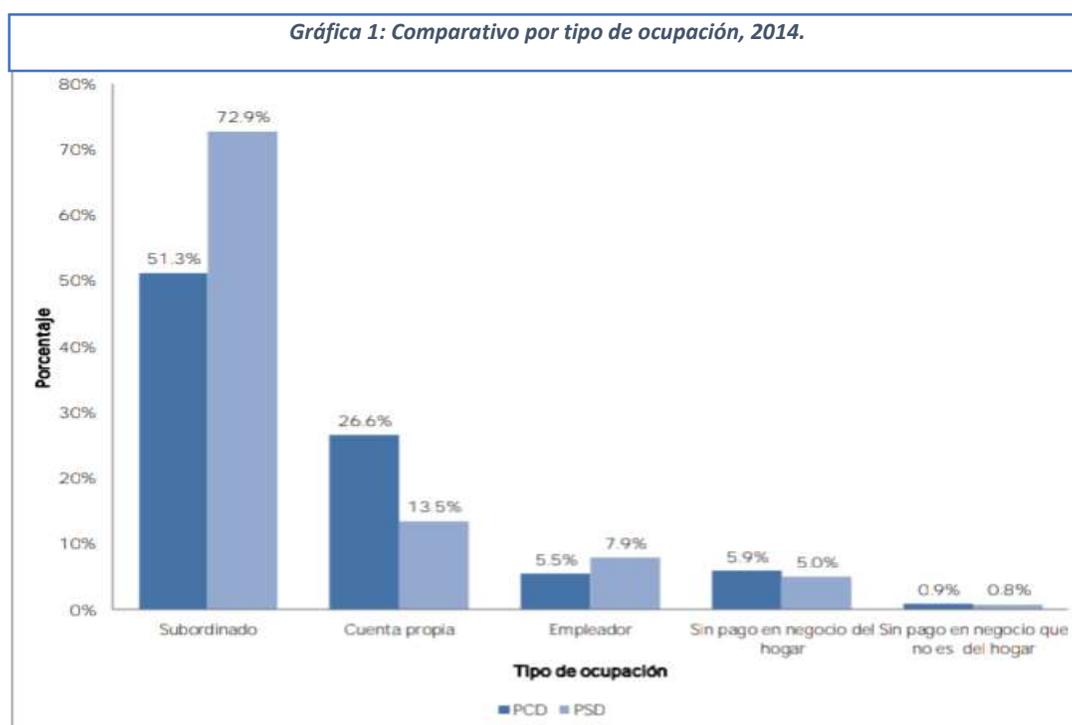
Por lo descrito, Serrano y colaboradores (2013) suponen que “las barreras se consideran factores que obstaculizan la participación y el desarrollo de las personas, ya que tienen un impacto directo, tanto en el funcionamiento de los órganos y las estructuras corporales, como en la realización de las actividades de la vida diaria y en el desempeño social” (p. 41). Esta concepción nos ofrece un panorama más claro respecto a las situaciones que enfrentan día a día aquellas PcD. Por lo que a continuación, se revisará algunas barreras que enfrentan las Personas con Discapacidad.

#### **a) Barreras laborales**

Un espacio laboral puede interpretarse como un lugar incluyente, en el que las personas con un fin se reúnen para desempeñar ciertas actividades en común. A propósito, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se promueve en el Artículo 123 que “toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil; al efecto, se promoverán la creación de empleos y la organización social de trabajo, conforme a la ley” (2019, p. 130).

A efecto, en el ámbito laboral las PcD se les considera como personas que no pueden realizar actividades productivas, siendo esta una limitante estereotipada dentro del mercado laboral y, por ende, se les mira desempeñando actividades de baja responsabilidad, así mismo, y como consecuencia de ello, con un menor salario.

A continuación, a través de datos estadísticos que ofrece la Dirección General de Análisis y Prospectiva (DGAP) con datos del Módulo de Condiciones Socioeconómicas (MCD) de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) del 2014, señalado en el Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México del 2016 (pág. 30), se interpreta con la Gráfica 1: Comparativo por tipo de ocupación, 2014, que la probabilidad de inserción laboral de las personas con discapacidad está por debajo del resto de la población, esto en caso de tener un empleo formal, así mismo, se aprecia que las PcD están por arriba de la demás población en cuanto a tener un empleo por cuenta propia; sin embargo, se encuentran en un índice un poco más elevado que la demás población en cuando a desempeñar labores del hogar o no y estas son sin percepción de sueldo.



Recuperado de:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagnostico\\_sobre\\_la\\_Situacion\\_de\\_las\\_Personas\\_Con\\_Discapacidad\\_Mayo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagnostico_sobre_la_Situacion_de_las_Personas_Con_Discapacidad_Mayo_2016.pdf)

## b) **Barreras educativas**

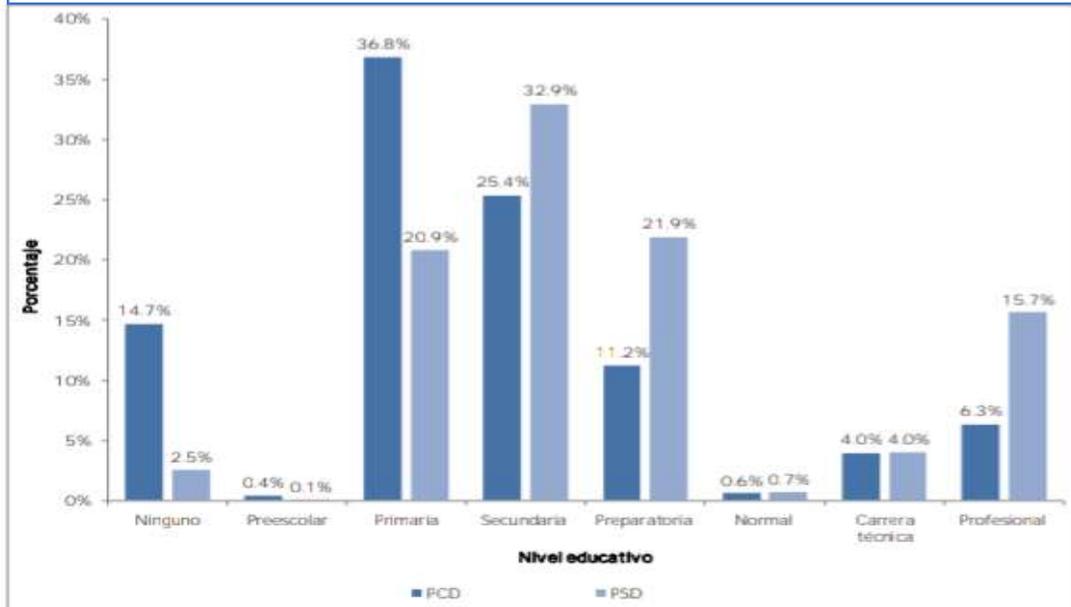
Autores como Booth y Ainscow (como se citó en Corrales, Soto y Villafañe, 2016) realizan aportaciones donde describen “que el enfoque de las barreras de aprendizaje y la participación se basa en el modelo social de la discapacidad, a partir del cual se entiende que las limitaciones o restricciones enfrentadas por las personas con discapacidad surgen en contextos sociales particulares” (p. 2-3). Es decir, si el contexto está alterado, este perturba el acceso a la educación, aunado los estereotipos y las bases pedagógicas, colocando en desventaja a las PcD.

Por ejemplo, en el ámbito educativo una de las variables que deja en desventaja al alumnado con discapacidad, es la falta de estrategia pedagógica, aunado la capacitación docente, por ejemplo, se necesitan desempeñar destrezas para braille, lenguaje de señas mexicanas, diseño de material educativo, tecnologías de apoyo u otros, con ello la falta de adecuación curricular.

La infraestructura también se considera como otra variable que proporciona desventaja, ya que, dependiendo de esta, el acceso a las aulas se irrumpe y se excluye a personas con alguna discapacidad, siendo un ejemplo de lo descrito, los escalones (donde tendría que estar un elevador), como también la falta de apoyo con transporte, entre otras.

A continuación, la siguiente gráfica (Gráfica 2: Población de 14 a 59 años por condición de discapacidad y nivel educativo, 2014) de la DGAP con datos del MCD del 2014, señalado en el Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México del 2016, muestra el nivel educativo, haciendo una comparativa entre personas con y sin discapacidad, colocándolas en diferentes niveles educativos (desde preescolar a profesional), esto según la fuente antes referida. Según la gráfica, se considera que hay mayor índice de PcD que no han cursado algún nivel académico, mientras que en el nivel básico escolar principalmente, preescolar y primaria las PcD, se encuentran en un índice por arriba de la demás población, por otro lado, mientras mayor nivel educativo, hay menor posibilidad de concluir una profesión, esto en cuanto a las Personas con Discapacidad.

Gráfica 2: Población de 14 a 59 años por condición de discapacidad y nivel educativo, 2014.



Recuperado de:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagnostico\\_sobre\\_la\\_Situacion\\_de\\_las\\_Personas\\_Con\\_Discapacidad.\\_Mayo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagnostico_sobre_la_Situacion_de_las_Personas_Con_Discapacidad._Mayo_2016.pdf)

Este último desbalance puede referirse, en efecto, a la falta de oportunidad que hay para las PcD, aunado el nivel de discapacidad según este sea leve, moderado o grave como se establece en los criterios del DSM-IV (1995), como anteriormente se ha señalado.

Implícitamente, puede interpretarse que poco a poco a medida del nivel educativo que estén cursando las PcD, hay deserción, así mismo, en relación con la gráfica anterior (Gráfica 1: Comparativo por tipo de ocupación, 214) hay presencia de poca inserción laboral y educativa.

### c) Discriminación

Cabe señalar que en la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) en su Artículo 1º, describe que ... “queda prohibida toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra

que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (p. 2).

Por mencionar, la falta de comprensión por parte de nuestras sociedades, imposibilita y obstaculiza la condición y desempeño de las PcD. Se estereotipa anteponiendo la idea en que las PcD no pueden realizar actividades de la vida diaria, o bien, el prejuicio y juicio moral de incapacitar al incapacitado por la presencia de esta condición del ser humano. Lo anterior también deriva una actitud negativa hacia las discapacidades.

#### **1.1.4.- Derechos de las Personas con Discapacidad (PcD)**

La sana convivencia es vital para todas las personas como ciudadanos de un país, para lograrlo, estamos regidos por leyes que fomenta la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en este sentido, y para las PcD, existe un Convenio sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. “Este ordenamiento es el primer tratado en materia de derechos humanos del siglo XXI y también el firmado con mayor celeridad en la historia de la Organización de las Naciones Unidas”, así se encuentra estipulado en los Principales Derechos de las Personas con Discapacidad por la CNDH (2014, p. 4).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a través de la CNDH (2014) establece los principales derechos de las Personas con Discapacidad (p. 9-16), siendo estos los que a continuación se enlistan:

- Artículo 3, promueve el respeto de la dignidad, la autonomía individual, la no discriminación, la participación e inclusión, el respeto por la diferencia, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, igualdad entre hombre y mujer.
- Artículo 5, igualdad y no discriminación.
- Artículo 9, accesibilidad.
- Artículo 10, a la vida.
- Artículo 11, situaciones de riesgo y emergencia humanitaria.
- Artículo 12, igual reconocimiento como persona ante la ley.
- Artículo 13, acceso a la justicia.
- Artículo 14, libertad y seguridad de la persona.

- Artículo 15, protección contra la tortura y otros tratos degradantes.
- Artículo 16, protección contra la explotación, la violencia y el abuso.
- Artículo 17, integridad personal.
- Artículo 18, libertad de desplazamiento y nacionalidad.
- Artículo 19, inclusión en la comunidad.
- Artículo 20, movilidad personal.
- Artículo 21, libertad de expresión y acceso a la información.
- Artículo 22, respeto a la privacidad.
- Artículo 23, respeto del hogar y de la familia.
- Artículo 24, educación.
- Artículo 25, salud.
- Artículo 26, habilitación y rehabilitación.
- Artículo 27, trabajo y empleo.
- Artículo 28, nivel de vida adecuado y protección social.
- Artículo 29, participación en la vida política y pública.
- Artículo 30, participación cultural, recreativa y deportiva.

Corresponde a continuación preguntarse, ¿por qué es importante hacer mención sobre los derechos para las PcD? Aunque esta interrogante puede tener diferentes directrices, la situación es que, por el hecho de ser un ciudadano, todas y todos por igual poseemos los mismos derechos, asumiendo que todos y todas somos diferentes e irrepetibles, con ello que poseemos diferentes características y cualidades.

A manera de generalizar, los derechos ayudan a regular nuestra convivencia, por ello, pueden considerarse como lo más esencial para lograr una vida plena, de igual manera, se puede especificar que conocer e interpretar los derechos de las PcD, permite aceptar y conocer las diferencias como ciudadanos de una nación, en el que a su vez permite la no discriminación.

Para finalizar este apartado, se puede apreciar en los Principales Derechos de las Personas con Discapacidad por la CNDH (2014) que “la perspectiva de derechos humanos obliga a considerar a las personas con discapacidad como seres humanos que requieren que se realicen ajustes específicos para disfrutar de todos los bienes y servicios públicos y privados, por ejemplo, crecer dentro de una familia; asistir a la escuela y convivir con sus compañeros, y

trabajar y participar en la vida pública y política del país” (p. 9). Cabe resaltar que el derecho a la educación es un cometido para todos, para gozar de un bagaje cultural, permitiéndole a cada persona con y sin discapacidad el acceso a una determinada formación, que involucren algún oficio, profesión o el mero placer de adquirir aprendizajes, por lo que a continuación se presenta el tema de educación y sus tipologías.

## **1.2.- Tipos de educación**

La educación desde una perspectiva académica según autores como Zacarías, De La Peña y Saad (2006) “es un derecho fundamental y entre sus principales finalidades está el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, el asegurar la igualdad de oportunidades, el éxito educativo de sus alumnos, y la plena incorporación a la vida social y al trabajo productivo” (p. 25). El desarrollo como parte de la educación, promueve un proceso de enseñanza aprendizaje en el ser humano, en el que, a través de esta, adquiere virtudes y competencias específicas para desempeñarse socialmente, es por eso que el derecho a la educación está ligado a la igualdad de oportunidades en el que las personas desempeñan un rol activo para la vida misma.

La educación es un acto que tendría que ser general de entre todas las personas, sin embargo, aquellas personas que enfrentan algún obstáculo para insertarse en la vida académica, son privadas de este derecho que se supone es fundamental, es por eso que la UNESCO infiere en que:

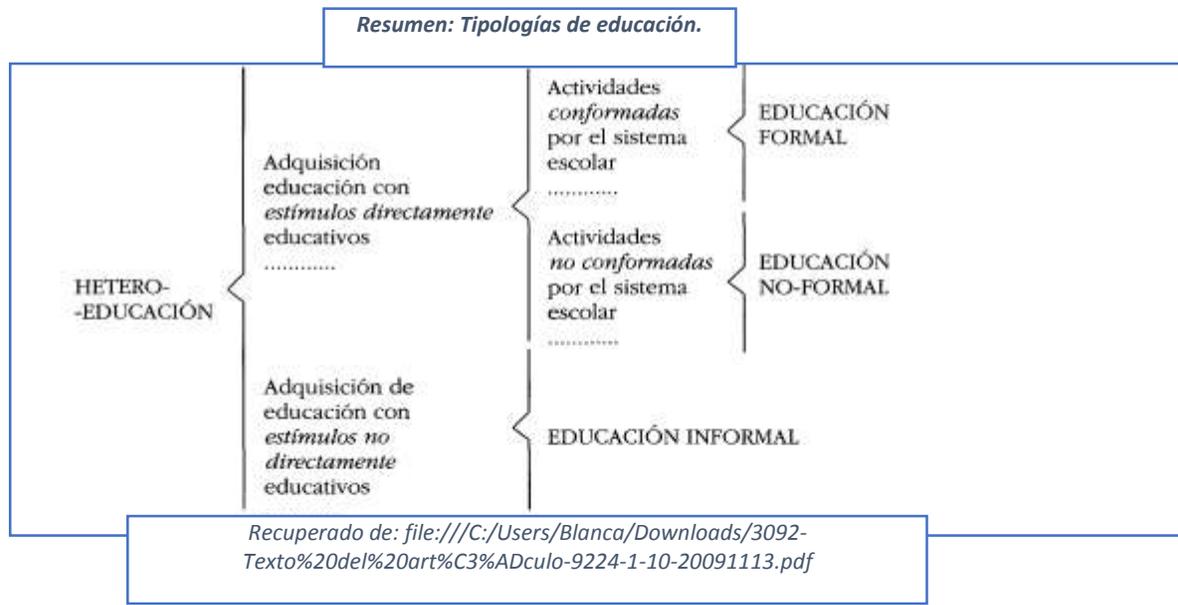
... “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados” (como se citó en Vega, 2000, p. 28).

La educación es la formación de una persona, en esta misma dirección, el espacio y contexto son indicadores que influyen en este ámbito, para ello, algunos autores como Aguirre y

Vázquez (como se citó en Martín, Rinaudo y Paoloni, 2011) distinguen tres tipos de educación:

- a) **Educación formal**, alude a un espacio sistematizado, público o privado, en el que previamente se organiza la situación de aprendizaje, así mismo, cubre ciertos criterios como un currículo y contenidos, es decir, un plan y programa, con ello, ciertas características del alumnado como la edad para poder ser parte de este sistema educativo. En este mismo sentido, se distinguen niveles educativos como los son, preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y superior, mismos que requieren cierto perfil de egreso para ser parte de la educación formal, con lo descrito se le atribuye también un criterio cualitativo o cuantitativo, con la finalidad de brindar resultados de aprendizajes logrados durante el periodo escolar, así mismo, continuar con el siguiente nivel o grado educativo.
- b) **No formal**, a este tipo de educación se le atribuye al aprendizaje de entorno social y productivo, en el que no hay niveles y grados educativos, pero si hay un fin en común, donde participa un grupo de personas. Su objetivo en común puede adquirir diferentes posturas, por ejemplo, un aprendizaje basado en una necesidad.  
Se considera que, en esta tipología de educación, su formación se dirige a un enfoque laboral, ya que uno de los objetivos es generar habilidades de oficio para la ayuda y apoyo propio de personas que pueden encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad social, aunque también, pueden deleitarse de un nuevo aprendizaje, por tanto, no puede generalizarse en el objetivo que tienen en común los aprendices.
- c) **Educación informal**, es un proceso de conocimientos que se genera a lo largo de la vida del ser humano, en la que se aprende a través de la experiencia y del medio en el que se rodea, siendo este último uno de los principales factores de aprendizaje de las personas, en el que se desarrollan habilidades para la vida.

A continuación, se presenta un breve resumen de las tres tipologías de educación, esto según Touriñán (1996, p. 77):



Aguirre, Vázquez (2004) y Touriñán (1996), coinciden en que la educación formal está compuesta por un proceso sistematizado regido bajo ciertos estándares que, a su vez, cubren requisitos para obtener un valor oficial acreditado por las instituciones pertinentes, por el contrario, la educación no formal se rige para llegar a un fin en común y no es sistematizado, por último, la educación informal infiere en los aprendizajes que se generan a través de la vida misma.

#### d) **Diferencia entre educación formal y educación no formal**

Para especificar, Smitter (2006) presenta algunas diferencias entre educación formal y educación no formal (p. 249):

#### **Educación Formal**

- Utiliza como espacio educativo: la escuela.
- Es graduada y tiene prelación.
- Otorga título al culminar sus niveles.
- Tiene un profesional de la docencia, en quien recae la instrucción.
- Sus contenidos responden a contextos globales y a necesidades mediatas.
- Su estructura es mucho más compleja, en cuanto a organización y personal.
- Utiliza programas fijos.

## **Educación No Formal**

- El espacio educativo es diversificado: comunidad, empresa, escuela y otros.
- No responde a grados ni prelación.
- Puede o no otorgar certificados.
- Recurre a toda una gama de especialistas que se desempeñan con instructores.
- Sus contenidos responden a contextos locales y a necesidades inmediatas.
- No requiere de una organización compleja para su funcionamiento.
- Los programas varían de acuerdo con las necesidades.

Torres (como se citó en Luján, 2010) especifica algunos elementos para caracterizar la educación no formal (p. 103):

- Propósitos: que van desde la mejora de capacidades psicomotrices o el aprendizaje de actitudes, hasta la interiorización o provecho de conocimientos y habilidades de naturaleza intelectual.
- Agentes: personas que participan en la acción educativa, siendo estos los educadores colaboradores y educandos.
- Contenidos y metodologías: temas de cultura vigente y que a su vez son adaptados a las particularidades de los sujetos y de los contextos donde se realiza la acción pedagógica (atención personalizada).
- Espacios temporales: se puede desarrollar en cualquier sitio y momento en que se precise.
- Financiación y gestión: su financiación puede costearse por los usuarios o por alguna entidad pública o privada.

En concordancia con estos elementos, éste mismo autor (Torres), (como se citó en Luján, 2010), describe una serie de organizaciones que desarrollan programas de educación **no formal** (p. 103-104), sólo por mencionar algunos:

- Museos y centros culturales.
- Organizaciones no gubernamentales en temáticas relacionadas con la ecología, el patrimonio cultural, desarrollo rural y urbano.
- Institución de alfabetización informática.

- Gimnasios y centros de recreación.
- Cooperativas.
- Sindicatos.
- Institutos de la enseñanza de idiomas.
- Centros de capacitación y formación laboral.
- Hospitales.
- Bibliotecas y ludotecas.

Al principio de este tema, se describe a la educación como la formación del ser humano, con estas tipologías, se puede apreciar que son una aportación en el desarrollo formativo de las personas, y que una diferencia que puede interpretarse, es la validez oficial que se obtiene o no, según sea el tipo de educación al que se enfrente una persona, con ello, la burocracia para obtener un documento que respalde el aprendizaje de los sujetos.

Por mencionar, en la educación formal el currículo adquiere la función de un programa previamente planteado, este desempeña un rol que infiere como un medio de bagaje cultural, donde los sujetos aprendices se involucran y adquieren información para el dominio de un tema específico, con la finalidad de desarrollarse en algún medio laboral, o por el mero gusto de adquirir el dominio de un tema.

Según Luján (2010),

... “la educación no formal planifica, implementa y evalúa en diferentes campos socioeconómicos, deportivos y culturales acciones socioeducativas a poblaciones con características étnicas, etarias, laborales, sociales y económicas diversas. Su principal insumo lo constituyen las necesidades de formación, capacitación, actualización, uso de tiempo libre, aprovechamiento de los recursos y avances científico-tecnológicos para lograr la inserción laboral, mejoramiento del desempeño ocupacional, reciclaje profesional, superación de limitaciones socioeconómicas y satisfacción de necesidades culturales” (p. 102-103).

Con esto se deduce que la educación no formal, se logra a corto plazo y que nos prepara para desempeñar un oficio, actualizarnos para el desempeño profesional y sobre todo para lograr la inserción al medio laboral.

Respecto a la educación informal, esta es de toda la vida, ya que, por naturaleza del ser humano, nunca dejamos de aprender, así seamos seres pasivos, la vida misma a través de la experiencia nos prepara para adquirir valores, actitudes y aptitudes para enfrentarnos a situaciones adversas, en la que ponemos a prueba nuestros aprendizajes adquiridos de manera formal e informal, esto en una sociedad en particular. En este tipo de educación también influye el medio, las personas y el contexto en el que se desarrolla un sujeto para adquirir ciertos modos o bien a partir de un criterio propio.

La experiencia nos deja un aprendizaje más preciso en el que nos prepara para la siguiente circunstancia cuando nos enfrentamos a la misma situación, desarrollando un pensamiento más crítico y desafiando nuestro desarrollo cognitivo, ya que es posible llegar al conocimiento no necesariamente de una manera formal, si bien, se aprende de las personas que nos rodean, así como amigos, familiares y demás sociedad en la que nos vemos inmersos.

La educación puede llegar a ser un motivante, en el que como seres activos potencializamos nuestro desarrollo cognitivo a través de la vida misma con diferentes procesos de aprendizaje.

Para finalizar respecto a este tema, Jacques (1996) en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, establece que:

“la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores...” (p. 95-96).

Puede asumirse que, la importancia de estos aprendizajes fundamentales es que nos preparan para la vida en general, permitiendo en las personas un cambio radical, fortaleciendo el potencial de estos para que puedan desarrollarse en diferentes contextos y grupos sociales, en los que hay participación recíproca e inclusión.

Este último en relación a la educación, permite un acto de equidad e igualdad para todas las personas, así como tener acceso a diferentes espacios sin ser discriminados ante alguna

situación adversa. Así mismo, la inclusión coloca a la educación en una reestructura de enseñanza-aprendizaje, en la que todas y todos tenemos la oportunidad de aprender y/o reaprender nuevas estructuras cognitivas. En virtud de lo descrito, se considera apropiado revisar el tema de inclusión, por lo que a continuación se presenta este tema y algunas vertientes.

### **1.3.- Inclusión Social**

*...una sociedad en la que no haya grupos diferentes, será una sociedad homogénea, unificada, en la que no se dan tensiones, pero es la que, al no existir contrastes, carece de opiniones, de diálogos, de pareceres.*

*(Molina, como se citó en Vega, 2000, p. 29)*

La inclusión social implica pertenecer a un espacio o a un grupo de personas que desempeñan alguna actividad, citando a Torche, quien dice que “...los lazos que unen a las personas con su entorno social son todos aquellos que las hacen involucrarse en la dinámica colectiva, es decir, que las llevan a relacionarse con otros individuos de manera coordinada y acorde a los patrones conductuales socialmente aceptados” (como se citó en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2015, p. 18), por ejemplo, el desarrollar o desempeñar alguna actividad en común ya sea formal o informal, permite a las personas ser aceptadas y a desarrollar un desenvolvimiento social.

Parfraseando a esta misma autora, hay tres niveles de lazos, el primero se refiere al funcional, mismo que alude al grupo de personas que se involucran en una actividad laboral, el segundo es el social, en este se encuentra el grupo familiar, el último es el lazo cultural en el que las personas se integran por las pautas normativas de la sociedad.

#### **1.3.1.- Inclusión educativa**

Como parte de la inclusión social, está inmersa la inclusión educativa, misma que alude a los espacios educativos que generan algún aprendizaje en el que se atienden las necesidades del

alumnado, tomando en cuenta aquellas personas con o sin discapacidad, por ello y en palabras de Porter (como se citó en Zacarías, De la Peña y Saad, 2006, p. 38) quien dice que la “educación inclusiva es el sistema educativo en el que los estudiantes con discapacidad cursan en las clases regulares de las escuelas de su comunidad, en el grado o nivel escolar de acuerdo con su edad cronológica, donde reciben los apoyos que necesitan y se les instruye con base a sus propias capacidades y necesidades”.

La educación inclusiva hace frente a aspectos como la infraestructura, esta es de vital importancia ya que los entornos inclusivos son más favorables para el desarrollo del aprendizaje. En este mismo sentido, se especula que la inclusión requiere de una transformación genérica, desde lo social hasta lo cultural, en el que exista un solo fin y este sea favorecer en su máximo potencial el desarrollo de las personas, por tanto:

... “la meta fundamental de las escuelas es construir un sistema estructurado para hacer frente a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, precisamente, lo que el movimiento <inclusivo> pretende: las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y por otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas” (Arnaiz, 1996, p. 30).

Como parte de actos inclusivos en el ámbito educativo, el docente realiza adecuaciones en el currículo para atender y personalizar el aprendizaje de sus alumnos, promoviendo un ambiente favorable, donde el respeto es una base primordial para la aceptación de la diversidad grupal. Por su parte, el docente a través de estrategias y actividades previamente planeadas, desarrolla habilidades y competencias en sus alumnos, lo anterior, se basa en el currículo con sus respectivos contenidos y temas a revisar, así mismo, promueve el descubrimiento del otro para aprender de los demás y la aceptación de él mismo, es decir, “aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...”

(Jacques, 1996, p. 109). Aprender a ser, es uno de los cuatro pilares del aprendizaje que nos ofrece este autor, en el que se desarrolla en este los tres restantes.

Parece factible el tema de inclusión, sin embargo, es un proceso que requiere desarrollo, valores, conciencia moral y social, para ello Zacarías, De La Peña y Saad (2006), establecen algunos elementos que caracterizan a la inclusión educativa (p. 39-40):

- Implica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que atienden.
- Es un sistema educativo que incluye y está estructurado para satisfacer las necesidades de todos.
- Desarrolla un sentido de comunidad y apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad y considera un currículo de aprendizaje que favorece el mejor desarrollo de todos y cada uno.
- Apoya a los alumnos tradicionalmente excluidos, ofreciendo los apoyos necesarios para evitar la deserción o exclusión, sin que el currículo modifique su estructura de competencia, procedimientos y desarrollo actitudinal.
- En la integración, el estudiante ingresa a la escuela; en la inclusión, forma parte del grupo en condiciones de igualdad respecto a sus compañeros de aula.
- En la integración, con frecuencia el alumno se recibe como un favor; en la inclusión está oficialmente inscrito y será acreditado y certificado de acuerdo con el desarrollo de sus propias competencias curriculares, con respeto y dignidad, como todo ser humano.
- En la integración los alumnos se acomodan al mundo escolar existente; en la inclusión es la escuela la que se adapta a la diversidad de los estudiantes.
- Mientras que en la integración se centra en brindar y organizar los apoyos para el alumno con discapacidad o con necesidades educativas especiales, la inclusión se preocupa por atender la diversidad y buscar y aportar todos los apoyos a la totalidad de los alumnos que lo requieran para su mejor desempeño y éxito escolar.

### **1.3.2.- Inclusión laboral**

La incorporación escolar pide continuidad en la incorporación laboral, para ello toda persona tenemos derecho a tener un trabajo en igualdad de condiciones, desempeñando habilidades adquiridas, sean estas de manera formal, informal o no formal.

La inclusión laboral infiere al acceso o participación que las personas tienen en el ámbito laboral. Sin embargo, las más afectadas son aquellas que por su condición de vida presentan dificultades para ser parte de alguna organización que brinde a las personas una manera de desempeñarse laboralmente.

Según los índices de privación social del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), contenida en el informe de pobreza en México 2012, describe algunas condiciones de vida, siendo estas las más vulnerables y aquellas que se encuentran en exclusión, estas condiciones son:

- Alguno de los miembros cabeza de la familia está desempleado.
- Ingresos económicos inestables e insuficientes.
- Graves problemas económicos e incapacidad para asumir gastos básicos.

Solo por mencionar algunos, ya que en el caso de las PcD su máxima barrera es social, esto por considerarlos que son incapaces de desempeñarse laboralmente por su misma condición de vida, sin embargo, es solo un estigma que imposibilita la visión de aquellos que presentan una condición contraria a aquellas de las PcD.

Vega (2000) describe que “entre las aportaciones del empleo en nuestra sociedad se pueden señalar la seguridad, la planificación del futuro, un status social, el acceso al consumo, la protección social con base en las cotizaciones a la seguridad social, la posibilidad de acceder a una mejor formación, cultura, niveles de salud, relaciones sociales, la realización personal, etc,” (p. 41). Como seres humanos requerimos de cierta seguridad personal, en la que a través de logros individuales y cubrir necesidades básicas nos sentimos realizados, en este caso, el tener un trabajo como Personas con y sin Discapacidad (PcysD) nos hace sentir seguros e influye en nuestra autoestima.

Para concluir este tema de inclusión social, se puede decir que uno de sus objetivos es lograr la mejora en condiciones de vida de las personas que se encuentran en situación de

vulnerabilidad, ya sea educativa, de salud, laboral y otras, en general a la igualdad de oportunidades para tener una vida plena, con el goce de la misma, en el que desarrollen sus potencialidades como individuos. Así mismo, se deduce que el acto de vulnerabilidad coloca a las personas en situación de desventaja ante la igualdad de oportunidades de entre las demás personas, por mencionar, la globalización y las exigencias que la misma sociedad antepone, deja en desventaja a aquellas personas con mayor carencia.

#### **1.4.- Calidad de vida**

Como concepto se refiere y conduce a un proceso de mejora en las personas, este a partir de vertientes en lo intrínseco y extrínseco del ser humano, el primero se refiere a la psique y al aspecto orgánico del ser humano, mientras que el segundo alude a factores sociales, así mismo Jurado (2009) afirma que ...”se refiere a un concepto amplio que viene influenciado por; la salud física de la persona, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales y sus relaciones con las características del ambiente” (p. 3).

##### **1.4.1.- Calidad de vida, un enfoque psicológico humanista**

Desde una perspectiva psicológica humanista se tiene los aportes de Abraham Maslow en su *teoría de la motivación humana* (jerarquía de necesidades), en la que realiza contribuciones acerca de aquellas necesidades básicas del ser humano para llegar a la autorrealización, en la que describe cinco jerarquías, mismas que parten de cubrir ciertas necesidades físicas, posteriormente, infiere en aspectos subjetivos y objetivos del ser humano.

Respecto a la teoría de Maslow, se puede asumir que la motivación es el impulso para desarrollar o lograr algo. Se considera, que una vez que el sujeto logra cumplir su objetivo, por añadidura se presenta otra, lo anterior puede asumirse que surge a través de la misma motivación, por lo que se considera que son retos personales que una persona se antepone para lograr algo y cubrir ciertos grados de satisfacción personal.

En este mismo sentido, Maslow describe que “una persona está motivada cuando siente deseo, anhelo, voluntad, ansia o carencia. La motivación estaría compuesta por diferentes niveles, cuya base jerárquica de necesidad varía en cuanto al grado de potencial del deseo, anhelo, et...” (como se citó en Elizalde, Martí y Martínez, 2006, p. 5). La motivación en relación a Calidad de Vida (CV), se basa en el interés que un individuo posee para tener bienestar, desde lo físico, psíquico, material y social.

Otro aporte, es el de la Organización Mundial de la Salud (OMS), (como se citó en Jurado, 2009) donde se estipula que Calidad de Vida, se define como “la percepción de los individuos de su posición en la vida, en un contexto cultural y en un sistema de valores respecto a sus metas, expectativas, estándares e intereses” (p. 2-3). De nuevo, el concepto parte de un enfoque subjetivo en el cual se ven inmersos factores como el aspecto orgánico y psicológico del ser humano, el ambiente y las relaciones sociales.

Al respecto, Jurado (como se citó en Royuela, López Tamayo & Suriñach, 2009) refiere para Calidad de Vida que “corresponde con el nivel logrado por una persona en busca de sus metas organizadas jerárquicamente y es susceptible de ser analizada a través de aproximaciones sociales, económicas y subjetivas” (p. 3). Así, además de cubrir necesidades fisiológicas, el mismo ser humano realiza e inicia un criterio para procesar y conocer su aceptación propia, en la que, a partir de esta, realiza otra, pero ahora infiere en su medio social, por lo que pasa de ser subjetiva a ser objetiva.

Por ejemplo, un criterio que proporciona Jurado (como se citó en Taylor y Bodgan, 2009), es donde “destacan los peligros de operativizar el concepto, ya que depende de lo que las personas sienten sobre sus vidas y sobre las situaciones en las que se encuentran; otras concepciones se fundamentan en las discrepancias percibidas entre lo que una persona quiere o desea y lo que dispone en dicho momento; se trata de establecer el grado de ajuste entre las necesidades y su satisfacción” (p. 4).

En sí, el concepto para CV es multidimensional, pese a esto, el término va encaminado a un proceso, mismo que sea cuál sea la dirección, va a generar una mejora en el ámbito personal y social del sujeto, y que este, de nuevo toma sentido a partir del contexto en el que se encuentre un individuo y su nivel de satisfacción personal.

#### **1.4.2.- Factores subjetivos y objetivos para calidad de vida**

En las concepciones anteriores para CV se ha inferido en aspectos subjetivos y objetivos del ser humano, por lo que es conveniente especificar a qué se refiere, para ello y retomando a Maslow (como se citó en Elizalde, Martí y Martínez, 2006) y la jerarquía de necesidades, se desglosan de la siguiente manera (p. 5-6):

- Necesidades fisiológicas, “se encuentran la necesidad de liberarse de la sed y del hambre; de aliviar el dolor, el cansancio y el desequilibrio fisiológico; la necesidad de dormir, de sexo.”
- Necesidades de seguridad, se basa en la “preocupación por ahorrar, por comprar bienes y seguros, para obtener una vida ordenada, cierta, y un futuro predecible, en el cual no se produzcan riesgos para la integridad o familiar...”
- Necesidades de amor y pertenencia, están orientadas socialmente y representan la voluntad de reconocer y ser reconocido por los semejantes, de sentirse arraigados en lugares e integrados en redes y grupos sociales...”
- Necesidades de estima, “están asociados a nuestra constitución psicológica. Su satisfacción es necesaria para la evaluación personal y el reconocimiento de uno mismo, en referencia a los demás...”
- Necesidades de autorrealización, “...incluye la satisfacción de la individualidad en todos los aspectos.”

Si bien, la subjetividad es la parte personal e individual de una persona, aquello que siente y percibe, mientras que la objetividad parte de lo extrínseco, de lo material y social, de aquello en que se ve inmerso una persona. Por ejemplo, en esta jerarquía estos términos están estrechamente vinculados, ya que el contexto influye directamente en la concepción y percepción que se tiene del mundo exterior.

Para precisar respecto a estos términos, se tiene la contribución de Ardilla (2003) quien enuncia que calidad de vida está relacionada con el “...estado de satisfacción general, que surge de realizar las potencialidades que el individuo posee” (p. 163), así mismo, especifica los aspectos subjetivos y objetivos del ser humano para una CV.

Aspectos subjetivos (p. 163):

- Intimidad.
- Expresión emocional.
- Seguridad percibida.
- Productividad personal.
- Salud percibida.

Aspectos objetivos (p. 163):

- Bienestar material.
- Relaciones armónicas con el ambiente.
- Relaciones armónicas con la comunidad.
- Salud objetivamente considerada.

La importancia, respecto a CV radica en el nivel de satisfacción personal, ya que esta puede no estar ligada conforme a cuando más se tiene o posee, sino más bien se refiere al deleite que uno mismo se percibe ante lo que es y hace, de igual manera, “como puede notarse, separamos salud percibida y salud objetiva. Podemos sentirnos saludables y no estarlo, o estarlo (salud objetiva) y no sentirnos saludables” (Ardilla, 2003, p. 163)

#### **1.4.3.- Calidad de vida y discapacidad**

Anteriormente, se ha revisado algunas concepciones de calidad de vida (CV) desde una perspectiva general, pero ¿calidad de vida corresponde de la misma manera para aquellas personas que por alguna situación tienen discapacidad? Al respecto, Brown (como se citó en Henao y Gil, 2009), quien ... “dice que la calidad de vida puede analizarse en función de los distintos tipos de discapacidad y de la edad de los individuos, pero los principios esenciales son los mismos y tienen aplicación en distintas edades y grupos de discapacidad” (p. 116).

Es decir, y en el caso de personas con discapacidad la CV varía según sea la condición de discapacidad, ya que considerando el nivel de esta va a repercutir en su autonomía, situación que por ende obstruye las necesidades básicas primarias, como cubrir necesidades físicas; respecto a la edad, se piensa que esta varía en cuanto al cuidado del organismo y cuerpo físico que se logra a lo largo de la vida, ante estas situaciones, puede considerarse que la mayor

variable para calidad de vida es la autonomía, de esta depende que las personas lleguen a consolidar una vida plena.

Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece siete principios para mejorar la calidad de vida (2017, p. 5), estos principios se basan en resultados respecto a experiencias de personas que tienen Esclerosis Múltiple (EM), siendo estas las que a continuación se enlistan sin orden de prioridad, ya que las personas con EM las consideran como las más importantes:

- La autonomía, la independencia y el papel central de las personas afectadas por la EM a la hora de tomar decisiones que les afecten.
- El acceso a tratamientos completos y eficaces, y la atención a las necesidades cambiantes relacionadas con la salud física y mental que surgen con la EM.
- El apoyo a la red de familiares, amigos, seres queridos y cuidadores no remunerados.
- Las oportunidades accesibles y flexibles de trabajo, voluntariado, educación y ocio.
- Lugares, tecnologías y transporte públicos y privados que sean accesibles.
- Recursos económicos que se ajustan a las necesidades cambiantes y al coste de vida que supone la EM.
- Actitudes, políticas y prácticas que promueven la igualdad y planten cara al estigma y la discriminación.

Aunque estos principios son específicos para las personas con EM, marcan como uno de los más relevantes a la autonomía, así mismo, las oportunidades accesibles de educación y ocio, estos últimos y en relación a la recreación, son uno de los derechos para las personas con discapacidad, mismo que se encuentra estipulado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (2013), en el Artículo 30, este infiere sobre la “participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte” (p. 39), por tanto, como parte de calidad de vida respecto a aprendizajes y acceso a la cultural, se presenta en el siguiente apartado a los espacios museísticos como medios recreativos que aportan en cuanto a calidad de vida a las Personas con y sin Discapacidad.

## 1.5.- Museos

Los museos no son la excepción respecto a cómo se les mira y así como otros términos, este ha tenido sus avances a través del tiempo, esto se considera como un proceso natural de evolución, así mismo, en palabras de Hernández (1992):

“a partir de la creación del primer museo con carácter público, a finales del siglo XVII, se intenta analizar el concepto de museo como una realidad dinámica que se va desarrollando hasta nuestros días. En la actualidad, se da una fuerte crisis de identidad dentro de la institución museística, cuyos cauces se tendrán que ir definiendo en las nuevas políticas culturales que apuestan por la protección, conservación y defensa del patrimonio mundial” (p. 85).

Se asume, que la base primordial de los museos son proteger, conservar y defender el patrimonio mundial, de esta manera el Consejo Internacional de Museos, siendo sus siglas en inglés ICOM (International Council of museums), presenta en 1974 una visión respecto a los museos (como se citó en Hernández, 1992), donde afirma que el museo es una “institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad que adquiere, conserva, comunica y presenta con fines de estudio, educación y deleite testimonios materiales del hombre y su medio” (p. 88). Desde tiempo pretérito se ha dado importancia a la conservación de material que en nuestros días es relevante, de esta manera, en la actualidad las personas puedan apreciar la historia humana, aunado lo que a nuestros días puede llegar a ser vital como prueba de vida actual para futuras generaciones. A este tipo de transformaciones es que se debe el cambio constante a los conceptos, como en este caso lo es para los *museos*.

Una concepción actual, es la que de igual manera proporciona el ICOM en el año 2017, donde estipula que el museo es “una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, transmite y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno para la educación, el estudio y el deleite” (p. 3). Por lo anterior, se asume que los museos son espacios abiertos al público en general y que, a su vez, estos espacios brindan a sus espectadores experiencias situadas basadas en tiempos remotos.

Estos conceptos permiten cotejar los cambios que ha tenido este término, en este sentido, el primer concepto permite identificar que los museos resguardan testimonios materiales del

hombre y su medio, mientras que, en la definición actual, además de lo anterior, realiza investigación y resguarda no sólo testimonios materiales, sino también aquellos patrimonios intangibles de la humanidad y su entorno.

Respecto a la investigación realizada en los museos, permite el desarrollo y progreso del museo y del público, debido a que la investigación (realizada por el museo) se hace llegar al público a partir de diferentes acciones (actividades, exposición, y otros) que retoman los museos y que estas se ven influenciadas por sus respectivos temas y contenidos. Por otro lado, la investigación brinda la oportunidad de sustentar teorías ya establecidas, así mismo, mostrar avances según la disciplina de qué trate, con ello, ayuda a comprender los progresos suscitados.

En otro sentido, los museos además de deleitar al público, son monumentos y espacios de conservación histórica, en esta misma dirección y como parte del cuidado de los museos, la UNESCO (1969) considera:

“las disposiciones de conjunto que podrían adoptarse, a escala nacional, para la protección del patrimonio cultural, deben ser complementadas con medidas concretas en favor de los monumentos y sitios más amenazados. Cada uno de esos monumentos constituye un caso individual y exige un modo de trabajo apropiado a su condición, a sus características arquitectónicas y a las influencias a que se halla sometido. Esta es la razón por la cual la Unesco envía, a petición de los Estados Miembros, misiones de expertos encargados de estudiar, en cooperación con los servicios nacionales respectivos, los lugares y los monumentos que se encuentran en peligro y proponer medidas concretas para su protección” (p. 29).

Por su parte, además del cuidado que edifica la UNESCO, se considera como criterio general respecto a los museos, que son espacios de expresión y exposición al público en general, por ello, requieren de un gran sentido de valores para el cuidado y conservación de estos espacios culturales, así como de su contenido, ya que son el legado de nuestros antepasados, además nos permiten conocer nuestros antecedentes, para comprender nuestro presente y el desarrollo hasta nuestros días, aunado que poseen una valía incalculable.

### 1.5.1.- Función de los museos

López (2001) afirma que “la definición de museo del ICOM señala cinco funciones o actividades básicas: investigar, adquirir (coleccionar), conservar, comunicar y exhibir, funciones cuya ejecución debe estar orientada específicamente a cumplir con tres propósitos, fines o misiones: estudio, educación y deleite, por ser el museo una institución al servicio de la sociedad y de su desarrollo” (p. 2). Se interpreta, que los museos asumen responsabilidades para seguir preservando: espacios culturales, monumentos y patrimonios; esto con el fin de mantener evidencias de vida pasada que, en la actualidad, son legado de nuestros antepasados.

Este mismo autor (López, 2001) reinterpreta estas cinco funciones museísticas, apoyándose de teóricos como Noble, estipulándose de la siguiente manera (p. 3-5):

- *Coleccionar*, “es la función que origina y sustenta la existencia física y real de la entidad museo, como también su carácter de institución permanente. Se concentra en conformar e incrementar en forma continua la colección o colecciones relativas al objeto de estudio del museo, es decir, a su disciplina científica”.
- *Investigar*, como tal es la “función básica de la cual depende cualitativamente la función de coleccionar. Esta función es responsable de mantener la coherencia entre la conformación de las colecciones y el desarrollo de la tipología museológica de la entidad, así como de asegurar la calidad y autenticidad de cada objeto que se adquiera y de las colecciones en su conjunto y, por consiguiente, de elevar el prestigio científico de la institución”.
- *Conservar*, se refiere a “... garantizar la permanencia de las características físicas originales de cada objeto y de las colecciones en conjunto; cuidarlas de una protección, preservación o restauración inadecuadas; desarrollar y aplicar los medios necesarios para detener o evitar su deterioro”.
- *Comunicar*, “... proyectar a la sociedad el conocimiento alcanzado por el museo sobre sus colecciones y su disciplina científica. Esta función se concentra en el desarrollo de acciones que permitan transmitir estos conocimientos hacia los diversos públicos a los que sirve el museo”.

- *Exhibir*, “...la confrontación cara a cara con el objeto o espécimen real es la que inspira al público a venir al museo. La función de exhibir las colecciones se concentra en permitir al público el máximo grado de confrontación con el objeto original sin mediaciones, garantizando al mismo tiempo su conservación y seguridad”.

Estas funciones museísticas tienen un vínculo entre sí, debido a que el objeto como parte de la colección, permite indagar sobre su existencia, así mismo, su pasado le da un valor cultural o posible justificación científica, que a su vez, permite el mantenimiento y cuidado del objeto, este hallazgo con el debido cuidado que requiere, se difunde y se muestra al público, con el fin de brindar servicio y desarrollo a la sociedad, de esta manera se establece una relación en la que no podría hacerse de menos una de las cinco funciones museísticas, ya que son indispensables en la labor del museo.

Se considera que la labor del museo se concreta y va orientado hacia un fin, es decir, está en relación al servicio de la sociedad y su desarrollo, donde López (2001) especifica, “tal como lo expresa la definición del ICOM, el museo es una entidad puesta al servicio de la sociedad y de su desarrollo, lo cual implica que las cinco funciones básicas del museo se ejecutan con fines de estudio, de educación y de deleite”, por tanto, se especifican estos términos a partir del museo” (p. 5-7).

- *Estudio*, “los propósitos de estudio señalan el carácter científico de la entidad museo, cuya función básica de investigación de las colecciones debe apoyar a las instituciones académicas, aportar sus descubrimientos a la comunidad científica nacional e internacional y, en general, contribuir al desarrollo del conocimiento en el campo de su disciplina”.
- *Educación*, “en el museo, la misión de educar está orientada a apoyar el desarrollo de la sociedad a la cual sirve la entidad mediante el ofrecimiento al público de instrumentos o servicios que, a partir de las colecciones y de los contenidos de su investigación científica, permitan el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades humanas y de los valores de la vida en sociedad”.
- *Deleite*, “los fines de deleite se originan en la propia razón de ser del museo y en el carácter exclusivo de sus colecciones de testimonios materiales del ser humano y de su medio ambiente”.

La relación que puede identificarse entre el estudio, educación y deleite, es que enfatiza en el aprendizaje y conocimiento de la sociedad. En este sentido, el estudio puntualiza respecto a la identidad del museo y realiza aportes desde la investigación en la disciplina a la que pertenezca el museo. Respecto a la educación, puede mirarse como un mediador del aprendizaje y conocimiento, este a partir de la exhibición y de ciertas actividades que realizan los museos, en cuanto al deleite, se deduce desde dos perspectivas, la primera, es la mera razón de ser del museo y la segunda en la que López (2001) expresa que el:

“... placer que encierra y ofrece el museo se manifiesta en múltiples sentidos: en el placer del conocimiento, el descubrimiento y el acercamiento a objetos únicos y originales; en el goce estético de la observación, el cual no está circunscrito exclusivamente al campo del arte sino que se amplía a todos los objetos susceptibles de contemplación visual; en la posibilidad de establecer una comunicación directa con el pasado, con otras culturas o con los creadores; en el estímulo de la curiosidad, la imaginación y la creatividad en torno a las colecciones; en las emociones e inquietudes provocadas por el contacto con lo desconocido; en el privilegio de acercarse a, entre comillas, los testimonios de lo más sagrado, lo consagrado, lo inaccesible, lo más valioso de la cultura material” (p. 7).

La delectación, gusto, placer, agrado, y otros sinónimos que se pueden agregar, son únicos desde un enfoque individual de cada persona para apreciar el contenido, las colecciones, monumentos, patrimonios, espacios culturales y otros, que corresponden o se relacionan al museo, el mero deleite puede estar asociado por una condición académica o por el hecho de que estos espacios son un medio de aporte al conocimiento y aprendizaje, así mismo, se asume que esta circunstancia varía a partir del interés de las personas.

Podríamos especificar una vez más, que el museo se considera con un mediador del aprendizaje y del conocimiento, en el que, a través del contacto directo con el objeto, la apreciación y las actividades que implementan los museos, se complementa la enseñanza académica y se desarrolla o potencializa el crecimiento cultural.

### 1.5.2.- Tipos de museos

La clasificación de museos permite distinguirlos a partir del contenido de su temática, en este sentido, el ICOM incluye algunos elementos que pueden interpretarse como los tipos de museos que hay, por tanto, se enlistan a continuación (como se citó en Hernández, 1992, p. 88):

- Los Institutos de conservación y galería de exposición dependientes de Archivos y Bibliotecas.
- Los lugares y monumentos arqueológicos, etnográficos y naturales y los sitios y monumentos históricos, teniendo la naturaleza de un nuevo museo por sus actividades de adquisición, conservación y comunicación.
- Las instituciones que presentan especímenes vivientes tales como los jardines botánicos y zoológicos, acuario, vivarium, etcétera.

En 1983, la catorce Asamblea General del ICOM, que se celebró en Londres el 1 y 2 de agosto, añade lo siguiente:

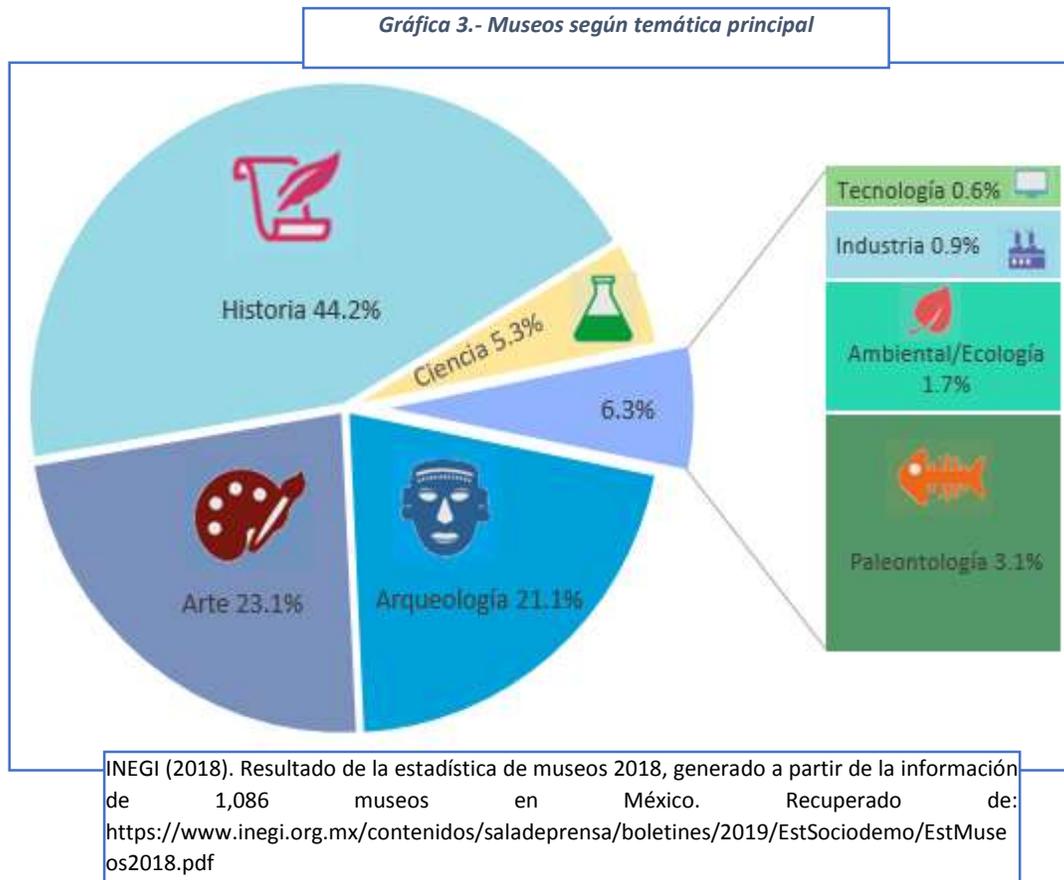
- Los parques naturales, los arqueológicos e históricos.
- Los centros científicos y planetarios.

Sin embargo, otro aporte respecto a la tipología de museos, es la que clasifica Maceira (2008), esta tipología la precisa al retomar los temas y colecciones (p. 4):

- Museos de arte.
- De antropología (incluye museos de historia, arqueología, etnografía).
- De ciencias (se incluye la historia natural).
- Generales (pueden ser temáticos y/o abarcar diversas esferas de la vida social que no corresponden a las otras clasificaciones, como museos sobre la industria, los textiles, los deportes, la brujería, oficios, los derechos humanos).

Actualmente en México hay aproximadamente 1,396 museos, esto según la página oficial del Sistema de Información Cultural (2020), así mismo, en esta misma página se encuentra que en la Ciudad de México (CDMX) hay 161 museos. De esta manera, se distingue a través de la siguiente gráfica los museos que hay en México, tomando como referencia su temática principal. Por su parte, el INEGI (2018) a partir de una estimación donde se ven involucrados

1,086 museos de México, especifica que “... la temática principal de los museos es la historia (44.2%), seguida del arte (23.1%) y la arqueología (21.1%)” (p. 5).



Como puede interpretarse, el 6.3% corresponde a museos con relación a temas como son: tecnología, industria, ambiental/ecología y paleontología.

Se considera que los espacios donde se preserva la flora y la fauna suelen ser lugares en los que además de obtener y brindar información científica, ayudan a entender la relación con el medio natural y la protección de la naturaleza. De esta manera, la relación que surge de entre estos lugares respecto a los museos, es a partir de la conservación de la biodiversidad.

En este mismo sentido, Hernández (1992) enuncia que “los parques están considerados como una organización de interés público con vocación científica y cultural, responsables de un deterioro controlado y delimitado, conservados en su cualidad de unidad representativa de tipos de naturaleza salvaje o humanizada propicios a la preservación de faunas y floras salvajes o domésticas donde esta unidad constituye el hábitat permanente” (p. 88).

### 1.5.3.- Museo Conservador y Museo Moderno

Los museos además de desarrollar funciones que se dirigen a un objetivo, como se ha revisado en capítulos anteriores, también representan un contraste que surge a través de su evolución, y que este se va efectuando y adecuando a los intereses y demandas de las sociedades a través de las épocas.

Esta discrepancia, reorienta las acciones que efectúan los museos, aunque deja en desventaja y preocupación la identidad del propio museo. En este sentido, Tomislav (como se citó en Hernández, 1992, p. 96), afirma algunas diferencias entre los museos tradicionales y museos modernos:

**Tabla 1.- Diferencias entre museo tradicional y museo moderno, según Tomislav (1992).**

Museo tradicional	Museo moderno
Puramente racional	También toma en cuenta las emociones
Especializado	Pone de manifiesto la complejidad
Orientado hacia el producto final	Orientado hacia el proceso
Centrado en los objetivos	Intenta visualizar los objetivos
Orientado al pasado	Se inserta también en el presente
Acepta únicamente originales	También acepta copias
Enfoque formal	Enfoque informal
Enfoque autoritario	Enfoque comunicativo
Objetivo/científico	Creativo/popular
Se conforma al orden establecido	Inconformista y orientado a la innovación

Estas diferencias se centran, principalmente en el tipo de exposiciones que hay en los museos y en la participación de la sociedad, respectivamente en estos espacios de cultura.

Cabe destacar, según palabras de Hernández (1992), que “el origen de los museos hay que encontrarlo con dos hechos importantes: el Coleccionismo y la Ilustración” (p. 85).

El primero a partir de que (Hernández, 1992) “... algunos quieren situar su origen en el momento del saqueo de Babilonia por los Elamitas en el Antiguo Oriente, quienes trasladaron

a su ciudad los objetos más valiosos, exponiéndolos posteriormente (1176 a.C.)”, (p. 85). Paralelamente en Europa surgen las colecciones privadas. De esta manera, se entiende que las exposiciones involucran exclusivamente al objeto como tal, y que este es únicamente apreciado por la comunidad, sin involucrar otro tipo de acciones que actualmente se llevan a cabo en los museos, como: talleres, actividades extramuros, bien sea, con relación al objeto-apreciación-emociones.

El segundo punto a considerar como apogeo de los museos, según Hernández (1992) es a:

“... consecuencia directa de la Ilustración, proceso que culminaría con la Revolución Francesa. En este momento tiene lugar la creación, con carácter público del museo del Louvre (1793), que servirá de modelo a los grandes museos nacionales europeos. Sin embargo, antes de este gran acontecimiento, se inaugura en 1683 el Ashmolean Museum que depende de la Universidad de Oxford. Este tiene la particularidad de que se crea a partir de colecciones privadas de diversa índole: de Historia Natural, de Arqueología y Numismática, etc., con la doble función de educar y conservar. Dicho acontecimiento prueba que, además de los factores mencionados anteriormente, existía dentro del ambiente cultural de la época la necesidad de crear este tipo de instituciones” (p. 86).

En aproximadamente 1920, para acudir a un museo se necesitaba de un permiso especial de alguna persona de la corte, además, la información científica de los museos no era compartida a todo el público, así como las visitas eran en días específicos, con ello que los museos eran considerados como espacios de solo apreciación y admiración.

A través del tiempo, se considera que la comunidad es un factor crucial dentro de los museos, situación que conlleva un cambio trascendental, donde el principal enfoque de los museos además de las colecciones, también se consideran las necesidades del público. De esta manera, “... en la ya memorable Mesa de Santiago de 1972 se había introducido la novedad de que *los visitantes eran tan importantes como los objetos* y por otro, en la Declaración de Quebec de 1984, se postulaba que frente al dogma de la conservación era necesario proclamar la primacía de la participación y el diálogo enriquecedor entre los museos y sus comunidades” (Alderoqui, 2015, p. 32). Este nuevo enfoque reorienta, considera e involucra las necesidades de la comunidad, por lo que se reestructura el ambiente. Se considera que

actualmente los museos siguen adecuándose e involucrando al público, así como sus necesidades.

#### **1.5.4.- Museos como espacios de inclusión social**

“Nos encontramos en un momento en el que los museos están revisando y ampliando sus discursos, evitando exclusiones desde una mirada abierta y plural sobre los conocimientos que difunden” (Hervás, 2010, p. 106). Desde esta perspectiva, la inclusión social en los museos permite valorar a la diversidad para llegar a la inclusión, este enfoque también, permite indagar acerca de cómo trabajar con la diversidad, en el que se atribuye un cambio estructural e igualdad de resultados donde se toman en cuenta las diferencias de cada uno y se promueve una relación armónica entre las personas diferentes. Así, la inclusión social en los museos infiere en que:

“... los museos se han convertido en potentes instrumentos para el diálogo entre sociedades, para la promoción cultural, para la formación y consolidación de identidades individuales y colectivas. Favorecen la expresión de situaciones y perspectivas, el encuentro, la interacción y el diálogo entre distintas personas o grupos. Se trata de lugares en donde se cuestionan y se debaten ideas, conocimientos, conceptos y situaciones, para que puedan ser escuchados, conocidos, comprendidos, confrontados, valorados y reivindicados” (Hervás, 2010, p. 106).

Desde la inclusión social, se asume, que los museos son espacios para la comunidad en general, por ello, una de las situaciones en atender, es responder a las demandas que van surgiendo de la sociedad, teniendo mayor apertura y accesibilidad a través de diversas estrategias, en este sentido, posiblemente una de las situaciones a considerar respecto a la inclusión social, es la participación de los grupos excluidos.

Lo importante para autores como Dodd y Sandell (como se citó en Hervás, 2010) respecto a la inclusión social es, definir objetivos sociales, de los cuales están relacionados con (p. 108):

- Elevar la autoestima de los ciudadanos.

- Reforzar y fortalecer las potencialidades, equilibrando las debilidades individuales y favoreciendo el control sobre la propia vida.
- Informar y propiciar el aprendizaje.
- Promover la creatividad.
- Ampliar el horizonte individual hacia nuevas formas de ver el mundo.
- Impulsar debates sobre temas polémicos y de interés.
- Desafiar los estereotipos.
- Enfrentar la intolerancia.

Esta perspectiva permite inferir en las actividades que realizan los museos a partir de una visión inclusiva, por lo que se considera que, en los museos, la inclusión social permite la planificación a través de la experiencia con aquellos grupos que son excluidos, bien sea, con grupos que presentan vulnerabilidad social.

Actualmente, los museos desarrollan diferentes actividades donde promueven la inclusión social, por ejemplo, para aquellos grupos que de alguna manera presentan discapacidad. Estas actividades, aunque parten del objetivo y tema del museo son, por mencionar algunos: talleres, visitas guiadas, obras táctiles, visitas sensoriales guiadas, entre otras. Por su parte, en una página oficial de la Red de museos y espacios culturales para la atención de personas con discapacidad (2017), se encuentran algunas actividades incluyentes respecto a las PcD, estas se localizan al revisar cada uno de los museos que se hallan en la lista de esta página, estas actividades derivan en lo siguiente:

- Visitas guiadas con intérprete en Lengua de Señas Mexicana.
- Visitas guiadas a personas con discapacidad.
- Información en Braille.
- Material didáctico para PcD.
- Material audiovisual/pantallas audiovisuales.
- Talleres incluyentes para sensibilización de los sentidos.
- Talleres para PcD.
- Actividad incluyente por exposición.

La participación de los museos respecto a las actividades de inclusión social, se interpretan a partir de que estos implementan actividades dentro y fuera del museo, para atender a la

población que de alguna manera presenta algún obstáculo que le impide presenciar o deleitarse de los contenidos y actividades que hay en los espacios culturales como los museos, lográndolo a través del diseño de actividades recreativas como las que aparecen en el listado arriba descrito.

Por otro lado, la inclusión desde un enfoque educativo, Torres (como se citó en Luján, 2010) describe que:

“los museos y centros culturales ofrecen actividades educativas no formales al público en general, su oferta varía de acuerdo a las características y temáticas propias de estas organizaciones culturales. La modalidad educativa no formal es el taller donde se aprende haciendo y se fomenta la participación de los beneficiarios para la adquisición de competencias en diferentes campos del conocimiento humano. Facilitan encuentros, festivales científicos y tecnológicos, de formación artística, cultural y social” (p. 104).

Según este criterio, los museos son un espacio en el que se adquiere una educación no formal, por otro lado, autores como Valdés (como se citó en Lebrún, 2015) quien describe que el museo “es un espacio educativo que posee mecanismo que permiten seducir al público mediante una museografía sugestiva” (p. 27), desde esta perspectiva, se considera al museo como un mediador de la educación, donde el contenido, colecciones, o el mismo objeto de exposición son el medio atractivo que estimula el aprendizaje. Siguiendo esta dirección, en el ámbito educativo formal, el museo puede mirarse como un puente y mediador del aprendizaje entre el alumno, el contenido de aprendizaje escolar y el docente.

Retomando, “la educación no formal en el museo se centra en los programas públicos, de acción cultural, en donde los visitantes participan voluntariamente y libremente, de acuerdo con sus propios intereses y disponibilidad de tiempo” esto según García (como se citó en Lebrún, 2015, p. 29). En este sentido, se distingue que el aprendizaje surge del mero placer por adquirir un conocimiento y este florece de un interés intrínseco.

Por lo tanto, los museos como espacios para promover la inclusión social tienen estrecha relación, por ejemplo, a partir de la educación, sea este formal, no formal o informal, ya que en la educación formal hay un vínculo estrecho entre los contenidos del currículo y las

temáticas de los museos, de aquí se obtiene un aprendizaje peculiar a partir de la experiencia, siendo el disfrute, goce y deleite de los espacios museísticos para apropiarse del aprendizaje a partir de un propio interés. Además, de que se convierten en espacios donde el público en general con y sin discapacidad son partícipes de un determinado grupo social.

### **1.5.5.- Los museos como espacios de aprendizaje**

*“Comprender cómo se aprende:*

*base para disponer las condiciones de la enseñanza”*

*(Acuña, 2016, p. 16)*

En el transcurso de este trabajo, se ha evidenciado al museo como un mediador del aprendizaje, en el que a través de sus exposiciones, actividades y otras acciones entre objeto y sujeto, que realizan los museos, se incita el aprendizaje, de esta manera Suina (como se citó en García y Gutiérrez, 2018) enuncia que “... los museos son lugares de aprendizaje pues en ellos se encuentran fragmentos del mundo en el que vivimos y están llenos de objetos reales o réplicas de personajes, paisajes o hechos históricos. Aunque sin duda, lo más importante es que los museos son espacios donde se enseña y donde se aprende ...” (p. 125). En este caso, es importante enfatizar cómo influye el aprendizaje en los museos, su posible justificación podría referirse a lo siguiente:

“... La labor del museo ya no se centra exclusivamente en el mantenimiento de la colección, sino que las funciones comunicativa y educativa pasan a tener un papel muy destacado. En este sentido Santacana y Serrat se encargan de acercar la museografía a la didáctica y la interpretación del patrimonio cultural pasa por una didáctica del objeto y una socialización del conocimiento. Esta visión postmoderna del museo implica la redistribución del poder en las diferentes áreas y funciones del museo. Se puede hablar de una redefinición social del museo a partir del empoderamiento social, el diálogo y la emoción”, (García y Gutiérrez, 2018, p. 118).

De esta manera, la didáctica influye directamente entre la enseñanza-aprendizaje pues, aunque se consideran espacios de educación no formal, si son espacios mediadores del aprendizaje, así el museo lleva a cabo sus acciones a través de la didáctica museística. En este sentido, es importante recordar que los primeros museos eran espacios de solo exhibición, por lo que se asume, que a través del transcurso del tiempo y con ello las nuevas necesidades de la sociedad, generan así estas, una nueva reestructura respecto a la intención de estos espacios museísticos, ya que como refieren Santacana y Piñol que “En los «nuevos» museos, el público ya no se conforma con mirar los objetos expuestos, sino que busca una participación mucho más activa en ellos. Para determinadas personas, la visita al museo es un evento social que produce una experiencia de aprendizaje informal que podría describirse como una mezcla de ocio y de aprendizaje”. (Como se citó en García y Gutiérrez, 2018, p. 118).

Descrito lo anterior, el público se hace partícipe ya no solo como espectador, sino como público que interviene en una forma directa, entre lo que observa y el objeto, por lo que se considera que su interés le lleva a tener la necesidad de interactuar con el objeto, situación que le incita a explorar, relacionar e indagar lo que puede percibir con lo que observa.

Respecto a la didáctica a través de los objetos, Santacana enuncia algunos argumentos (como se citó en Santacana y Llonch, 2012, p. 26-28), de los cuales se rescatan los siguientes:

- Los objetos y los restos son elementos concretos que pueden ser observados desde todos los ángulos posibles; por ello, toda sesión académica o todo tema presidido por uno o más objetos permite relacionar la imagen de ese objeto con el concepto que se pretende trabajar. Por tanto, el objeto fija la imagen del concepto.
- Todo aquello que se enseña a través de la imagen de un resto o de un objeto atrae la atención del alumno con más facilidad, ya que la existencia de un soporte material actúa como un pequeño imán.
- Los restos y los objetos permiten también enseñar mediante el uso del método hipotético-deductivo; ello no es una cuestión menor, ya que es la base del análisis histórico.

- Ni que decir tiene que el método inductivo, que permite ir de lo particular a lo general, es otra de las posibilidades importantes que plantea la didáctica objetual. La didáctica del objeto es justamente muy adecuada para realizar inducciones.
- Naturalmente, no hay que despreciar tampoco el uso de los objetos como recurso de la imaginación; esta es una poderosa facultad de la inteligencia que hay que potenciar y desarrollar de forma disciplinada.
- Y cabe decir, también, que el objeto concreto siempre actúa como un auténtico soporte de la memoria. Tener el objeto facilita recordar el concepto...
- Finalmente, hay un elemento que convierte a los objetos de nuestros museos en instrumentos especialmente útiles desde la óptica de la educación: el hecho que los objetos sean elementos reales es muy importante en una época en donde empiezan a dominar la virtualidad y la publicidad basada en ella.

Este autor nos presenta a través de sus argumentos la relevancia que tiene el objeto para implícitamente llegar al aprendizaje, su importancia se basa en la relación que hay entre aquello que se observa y aquello que se percibe a través del tacto. Hasta cierto alcance, el objeto cumple la función de ser un andamiaje del aprendizaje, aunque en Psicología Educativa en este aprendizaje intervienen dos elementos: el que guía y quien es guiado, por ejemplo, para este caso el objeto adquiere la función del guía, paralelamente el guiado realiza procesos internos cognitivos que le permiten generar relaciones y llegar al aprendizaje.

Para autores como Falk y Dierking en el aprendizaje dentro de los museos intervienen procesos como “son la percepción y la memoria. La percepción está muy influenciada por la experiencia previa: lo que sabemos, lo que vemos y lo que reconocemos. Así, el aprendizaje en los museos está muy ligado a la motivación del individuo, a las actitudes que sus visitantes tengan hacia el aprendizaje y hacia la cultura de origen” (como se citó en García y Gutiérrez, 2018, p. 126). En este mismo sentido, para lograr la adquisición del aprendizaje puede considerarse que, en gran parte, influye el interés y la motivación de quien tiene la mera intención de aprender, sea cual sea este el motivo que se adjudique para lograrlo. Por tanto, se presentan en el siguiente apartado algunas posturas del aprendizaje a partir de la Psicología Educativa.

### **1.5.6.- Teorías psicológicas del aprendizaje**

La función *comunicar* en los espacios museísticos se cumple a partir de llevar a cabo acciones que realizan e implementan los museos, mismas que son diseñadas y pensadas para una gran diversidad de población. Por su parte, el museo se centra principalmente en cómo llevar sus contenidos a esta población a partir de diferentes contextos, entre ellos el mismo museo.

Por otro lado, la relación que surge entre los contenidos, la población y los espacios museísticos, se basa en los procesos de aprendizaje, así mismo, se asume que el museo es un portador de aprendizaje y que este en gran parte se da a través de la observación, este último brinda la organización de información (cognitivamente enunciando) que habita en el repertorio y que se retroalimenta con lo que explora a través de sus interés, curiosidad, imitación, análisis e imaginación, por lo que se infiere a continuación en las diferentes posturas psicológicas del aprendizaje.

#### **1.5.6.1.- Teoría conductista**

En palabras de Watson (como se citó en Delval, 2012), la psicología conductual “se propone como meta que, dado el estímulo, se pueda predecir la respuesta o, viendo que reacción tiene lugar, inferir cuál es el estímulo que la ha provocado” (p. 58). En términos generales, esta teoría predice y controla la conducta a través de incentivar o no alguna reacción, y que esta se va a modificar de acuerdo a la reacción obtenida.

Algunos precursores de esta postura psicológica se encuentran los siguientes:

✓ **Iván Petrovich Pávlov (1849-1936)**, pionero ruso a quien se debe sus aportes en psicología a través del condicionamiento clásico. Esto se origina por el descubrimiento, interés y observaciones que realiza en fisiología digestiva.

Gutiérrez (1999) expone dos situaciones importantes, la primera; se refiere a sus indagaciones “en el curso de sus investigaciones sobre la secreción de saliva, Pávlov observó un fenómeno interesante. Cuando el experimentador presentaba comida a un perro por primera vez, el animal salivaba una vez la comida llegaba a la boca. Sin embargo, aquellos

animales que habían sido expuestos a varios de estos ensayos, empezaban a salivar antes de tener contacto con la comida” (p. 559).

La segunda se refiere a que “Pávlov sugirió que un estímulo que habría precedido la comida, había adquirido la capacidad de producir la respuesta de salivación” (Gutiérrez, 1999, p. 559). De esta manera, el condicionamiento clásico toma como referencia al estímulo-respuesta.

Se puede decir, por ejemplo, que el aprendizaje en el condicionamiento clásico surge a través, de un interés intrínseco, que de cierto modo es involuntario y este aumenta a través del mismo interés por adquirir aprendizajes.

Por otro lado, están los aportes de:

✓**Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)**, pionero norteamericano conocido por sus aportes en psicología a partir del condicionamiento operante. Se le reconoce principalmente por su labor con ratas, su interés infiere en lo siguiente (Benson, 2005, p. 77):

- 1.- Al principio no se entregaba ninguna bola de comida (para establecer unos datos básicos o «condición de control»).
- 2.- Luego se conectaba un dispensador de comida.
- 3.- Luego se desconectaba el dispensador de comida, PERO la rata seguía pulsando la palanca porque había sido sometida a un **condicionamiento operante**.
- 4.- La rata seguía pulsando la palanca indefinidamente si recibía comida de vez en cuando, es decir, si se le ofrecía un **refuerzo parcial**.

El experimento de Skinner, (condicionamiento operante) en el aprendizaje se puede interpretar a través de causa-efecto, es decir, a toda acción corresponde una reacción y esta reacción tiene dos enfoques conocidos como castigo y premio (positivo-negativo). En este caso, mientras la respuesta sea positiva o sea un premio, se continuará repitiendo en un tiempo determinado o variable. Para este caso, en palabra de Benson (2005) quien señala que “Skinner estudió cuatro tipos de situación donde se entregaba una bola de comida” (p. 78):

- 1.- Intervalo fijo (IF): por ejemplo, una vez cada minuto.

2.- Intervalo variable (IV): por ejemplo, tras varios intervalos, con un promedio de una vez por minuto.

3.- Frecuencia fija (FF): por ejemplo, cada veinte pulsaciones.

4.- Frecuencia variable (FV): por ejemplo, tras distintos números de pulsaciones, con un promedio de 20.

Para este caso, se piensa que el aprendizaje se estimula, por ejemplo, al momento de retroalimentar a través de elogios, así como las mismas calificaciones que por su parte los docentes entregan a sus alumnos. Estos resultados cualitativos y cuantitativos de algún modo influyen o repercuten como instigación de aprendizaje.

Otro ejemplo, tomando como referencia para el fin de este trabajo, se encuentra la situación de que entre más se permita al público interactuar con objetos o material que involucra la temática del museo, mayor será su curiosidad e interés por involucrarse en el aprendizaje, misma que le genera una habilidad y esta se hace repetitiva con la exploración a través de ensayo-error.

Una posible explicación respecto a esta teoría, es la que expone Patrón (2014) a través de un significado en el que "...esta propuesta parte de una metáfora del computador, en la que los procesos cognitivos el individuo (conmutador) son análogos al *software* que descansa físicamente en el cerebro o *hardware*. Así el individuo es afectado por el ambiente externo a través de *inputs* (estímulos) y éste a su vez afecta al ambiente por medio de *outputs* (respuestas)" (p. 482). Para el conductismo, el estímulo va a originar una respuesta y esta según sea la respuesta se vuelve a generar o se modifica a partir del resultado obtenido, por ello el proceso se hace mecánico o bien repetitivo. Se considera que, en psicología conductual, este proceso ayuda a mantener o llevar a la extinción de alguna conducta.

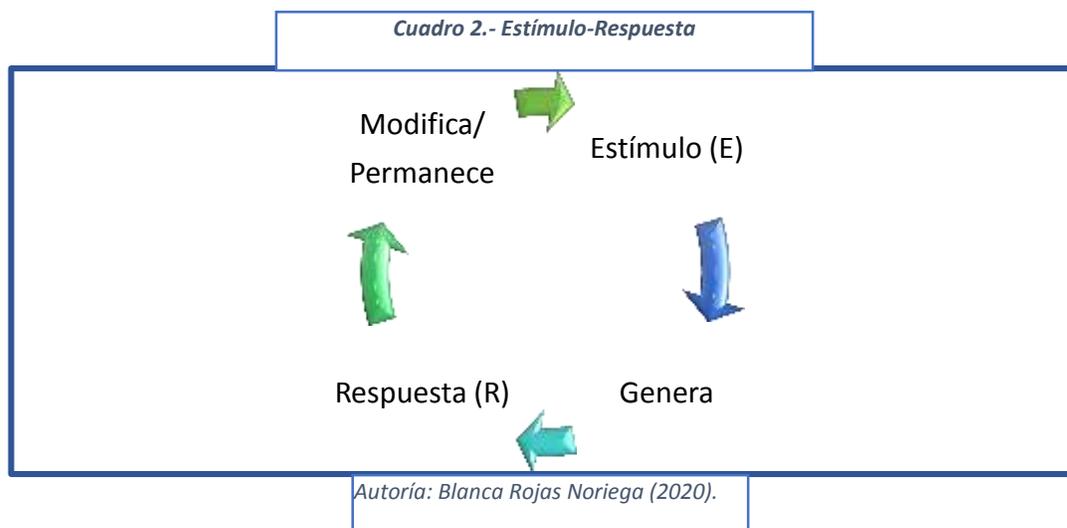
Por su parte, Delval refiere (1994, p. 52) que la:

“La posición conductista centra sus intereses en el estudio de la conducta manifiesta, en lo que el organismo hace. Se preocupa sobre todo por estudiar cómo a partir de las conductas con que nace el sujeto, que serían reflejos incondicionados, se van formando nuevas conductas por medio del

condicionamiento. En ello consiste el aprendizaje, que es el proceso por el cual se forman conductas nuevas”.

Puede deducirse que, esta teoría deja de manifiesto lo que existe en la mente respecto a su medio, y cómo este influye a través de su relación, donde, además los mecanismos son potenciadores de la conducta. Así mismo, esta teoría se enfoca en el moldeamiento de la conducta a través de reforzadores, que constantemente requieren ser modificados según sea la conducta que se pretende inhibir o aumentar. Es así como el aprendizaje surge a través de la asociación entre estímulo-respuesta (E-R), por eso se considera que es mecánico pues se repite y este a su vez responde a través de estímulos.

Por ejemplo, en el siguiente cuadro se explica el proceso en función del estímulo-respuesta, donde se considera que el E (Estímulo) genera la R (Respuesta), en la que paralelamente según la R (Respuesta) modifica o hace que permanezca el E (Estímulo).



En psicología conductual, es usual encontrar o leer términos como estímulo, pero, específicamente qué se entiende por estímulos, Kantor (como se citó en Patrón, 2014) enuncia que “la adopción del concepto en psicología deriva de la fisiología, disciplina en la que se le define como cualquier agente mecánico, eléctrico, térmico que pone a un conjunto de células llamadas órgano u organismo en acción” (p. 488). Por lo anterior, se deduce que los estímulos son acciones y objetos del medio externo y que estos influyen o intervienen para que surja una respuesta o reacción. Para especificar sobre este término (estímulo) Patrón (2014) expone algunos ejemplos a partir de ciertos autores (p. 488-499):

- Según Pávlov un estímulo parece estar relacionado con una respuesta específica, así como una causa está relacionada con su efecto.
- Hilgard y Marquis se refieren a un estímulo como a un instigador o como una ocasión para responder.
- Spence menciona que el término estímulo hace referencia a la situación física o al mundo en sí con sus diferentes aspectos y propiedades.
- Para Skinner un estímulo es una parte, o la modificación de una parte, del ambiente.
- Woodworth expuso que un estímulo es cualquier forma de energía que actúa sobre un órgano sensorial y despierta alguna actividad en el organismo.
- Según Hull un elemento de estímulo es la energía de un estímulo que activa un solo órgano receptor.

Por lo anterior, se entiende por estímulo, a aquellos agentes del medio externo y del medio interno que de alguna manera intervienen, modifican o alteran al organismo, siendo algunos de ellos los que se obtienen de la percepción, es decir de aspectos que derivan del contacto: visual y sonoro, así como de aquellos que se relacionan con el sabor, el tacto y el olor. De esta manera, el aprendizaje conductual se asocia a través de E-R, por ejemplo:

Smitl describe que “para los conductistas, el aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento que surge como resultado de la experiencia o de la práctica, y que permite que la persona construya asociaciones entre la conducta manifiesta cuando el estímulo es ofrecido y la respuesta que produjo ante esos estímulos. El conocimiento y la verdad existen fuera de la mente del individuo y, por lo tanto, es objetivo: depende de estímulos externos. El aprendizaje ocurre cuando la persona hace algo, experimenta, o por ensayo y error. Sólo cuando alguno de estos tres eventos puede ser descrito, se puede decir si hubo aprendizaje, en las condiciones que ocurrió y cómo mantenerlo” (como se citó en Torres e Inciarte, 2005, p. 351).

La relación que surge entre la postura conductual del aprendizaje y el museo, se encuentra entre la asociación de objeto-sujeto, debido a la atracción que este (objeto) brinda al sujeto, es decir, el sujeto entre más deleite e interés tenga en conocer e interactuar con el objeto,

mayor será el interés de aprender o de interactuar con él y su medio. En este caso, a mayor estímulo que sería el interés por conocer, mayor acercamiento tendrá con el objeto.

Por otro lado, el interés, la atracción y el deleite, se centra también en aquello que el museo hace para brindar al público, respecto a exposiciones, material concreto, piezas de exhibición y actividades internas y externas que realizan los museos para dar a conocer el contenido a través de talleres, actividades extramuros, entre otros; en este sentido, se ofrece al público la interacción directa con el objeto de aquello que en algún momento observó, así, su aprendizaje se lleva a cabo a través de la práctica, donde el ensayo-error le conduce a nuevas alternativas, esto a través de asociación.

#### **1.5.6.2.- Teoría cognitiva**

En palabras de Benson (2005) “la palabra «cognitiva» se refiere básicamente al «pensamiento»: percepción, memoria, lenguaje, resolución de problemas, etc.” (p. 92). Este paradigma se enfoca en descubrir cómo la mente humana es capaz de aprender. Así mismo, esta teoría infiere en los procesos complejos del aprendizaje, donde la información obtenida del medio se interpreta, se procesa, se almacena y regresa al medio, esta última con información previamente codificada. En este mismo sentido, el paradigma analiza el modo de comportamiento a través de los procesos que realiza la mente a través de la percepción.

Otro aporte, es el de Neisser quien (como se citó en Benson, 2005, p. 104), “definía la COGNICIÓN como los procesos «por lo que las entradas sensoriales se transforman, se reducen, se elaboran, se almacenan, se recuperan y se usan... La cognición interviene en todo lo que el ser humano puede llegar a hacer»”. De lo anterior se interpreta que, los procesos mentales se realizan a través de la asociación interna, donde el sistema neuronal recibe información, la procesan y devuelven la información que han procesado.

Por otro lado, la teoría cognitiva interviene respecto a cómo el sujeto aprende, es decir, cómo categoriza la nueva información al interactuar con el medio. Por su parte, Delval señala que “se puede considerar que los humanos, y los seres vivos, son entidades que elaboran o «procesan» información. A partir de la información externa o interna que llega al organismo, éste actúa de una forma u otra y produce una respuesta. Pero esto no es más que el resultado

de la elaboración de la información que ha tenido lugar en el interior del organismo, y la respuesta por sí sola tiene poco interés” (2012, p. 72).

Se deduce que, en el cognitivismo el aprendizaje se da por medio de la información que recibe del medio, es decir, a través de la percepción, a su vez, esta información crea o modifica los esquemas existentes debido a la asociación que se encuentra en el repertorio en relación a la nueva información.

Algunos precursores de esta teoría son:

✓ **Jean Piaget (1896-1980)**, quien enuncia que “el desarrollo intelectual, es un proceso de reestructuración del conocimiento, que inicia con un cambio externo, creando un conflicto o desequilibrio en la persona, el cual modifica la estructura que existe, elaborando nuevas ideas o esquemas, a medida que el humano se desarrolla” (como se citó en Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016, p. 130).

Así mismo, Jean Piaget es conocido por sus aportes en psicología respecto a las estructuras cognitivas a través de estadios, donde los estadios son un recurso para analizar las funciones de construcción cognitiva, de esta manera Jean Piaget proporciona un análisis del desarrollo cognitivo del ser humano, donde Piaget los considera como “un proceso continuo en el cual la construcción de los esquemas es elaborada a partir de los esquemas de la niñez, en un proceso de reconstrucción constante” (como se citó en Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016, p. 131).

Por su parte, Saldarriaga, Bravo y Loor (2016) describen que en “estos estadios o etapas se produce una apropiación superior al anterior, y cada uno de ellos representa cambios tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, que pueden ser observables por cualquier persona. El cambio implica que las capacidades cognitivas sufren reestructuración” (p. 131). De lo anterior se deduce que el aprendizaje se manifiesta cuando se adquieren cambios estructurales en su organización interna y que, a la vez, esta se refleja a manera de que puede ser observable y cuantificable. Así mismo, “cada estadio según la teoría de Piaget sufre límites de edad que pueden variar en los distintos grupos poblacionales, de acuerdo al contexto en que se desarrolle su formación, la cultura que tenga, etc.” (como se citó en Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016, p. 131).

A continuación, se describen los diferentes estadios de desarrollo intelectual reconocidos por Piaget según Benson (2005, p. 136-138):

- ✓ **Etapa sensoriomotora (0-2):** el niño empieza a conocer su entorno y a controlarlo mediante los sentidos y las aptitudes motrices (movimiento). La repetición es muy importante...
- ✓ **Etapa preoperacional (2-7):** antes del período de verdadero avance intelectual (que viene a continuación) el niño adquiere el lenguaje y acaba comprendiendo que los demás ven las cosas de una forma distinta.
- ✓ **Etapa de las operaciones concretas (7-11):** el niño solo puede realizar tareas (operaciones) mentales con objetos visibles (concretos).
- ✓ **Etapa de las operaciones formales (11 +):** el niño puede realizar tareas (operaciones) mentales con ideas abstractas (no sólo con objetos concretos).

De esta manera, es como para Piaget se consolida el aprendizaje, a través de procesos mentales que se van desarrollando con base en la edad de las personas, por lo que se considera como un proceso natural del ser humano respecto a la adquisición de nuevas formas y representaciones mentales, mismas que se reflejan a partir de cambios que llevan a cabo las personas y estos a la su vez pueden ser interpretados en su forma cuantitativa o cualitativa.

✓ **Lev Semionovich Vygotski (1885-1934)**, en palabras de Chaves (2001), fue un “psicólogo soviético que se interesó por estudiar las funciones psíquicas superiores del ser humano – memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas-” (p. 60). Vygotski es reconocido por la teoría sociocultural, debido a que las personas aprenden de relacionarse con otros, es decir, que el pensamiento surge de la interacción cultural, donde el desarrollo cognitivo está influenciado por la cultura y la sociedad.

En palabras de Matos, “Vygotski planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo” (como se citó en Chaves, 2001, p. 60). Para este caso, entre el discurso y el

pensamiento hay una relación de significados que se adquieren a través de las relaciones sociales con los demás, donde el significado adquiere sentido a partir de aspectos sociales, que éstos a su vez adquieren y modifican la información previa del sujeto que aprende mediante la interacción social, generando así el aprendizaje de nuevas habilidades.

Es decir, en palabras de Matos “para Vygotski lo que determina el desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación –cultura (signos) – apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual- desarrollo psíquico del individuo” (como se citó en Chaves, 2001, p. 62). Es decir, esta estructura de aprendizaje se basa en la interacción colectiva, donde a través de esta se generan nuevos aprendizajes o se potencializan.

En breves palabras, lo anterior se describe a partir de, según Matos, en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotski, “este concepto designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego pueden cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (como se citó en Chaves, 2001, p. 62). El concepto se refiere al aprendizaje que tiene o que ha adquirido y al que puede adquirir de forma individual. Al respecto, Moll menciona tres características para crear ZDP (como se citó en Chaves, 2001, p. 62):

- 1) Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.
- 2) Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño.
- 3) Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una zona de desarrollo próximo es que el infante se desempeñe de manera independiente.

A propósito, los puntos que describe Moll se concluyen en el nivel de aprendizaje que el sujeto tiene, con base en las nuevas estrategias de aprendizaje que adquiere a partir de las actividades sociales, estas se pueden interpretar como mediadores de aprendizaje para que adquiera un nivel más amplio de aprendizaje, específicamente es el aprendizaje que el sujeto refleja a partir de resolver algunas situaciones complejas y que estas van aumentando según su ZDP, así como de aquellas actividades que realiza por sí mismo de forma autónoma.

### **1.5.6.3. Teoría constructivista**

El constructivismo, se interpreta como una corriente teórica de la psicología educativa, ésta muestra la expresión de la mente humana a través de la construcción propia del aprendizaje.

Para autores como Araya, Alfaro y Andonegui (2007) quienes infieren en que el constructivismo trata de que “el sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos ...” (p. 77).

Esta corriente teórica del aprendizaje, se enfoca precisamente en los procesos de aprendizaje donde el alumno es un actor dinámico, activo y participativo, por lo que construye su propio aprendizaje, en este caso, al docente se le mira como un mediador o facilitador del aprendizaje, donde además promueve y desarrolla actividades que pone de manifiesto los procesos cognitivos del alumno por medio de la práctica, paralelamente, estos procesos cognitivos se van moldeando a través de que cada sujeto construye su propio aprendizaje.

Por otro lado, Reátegui describe al constructivismo como “un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerándolo, más como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones” (como se citó en Coloma y Tafur, 1999, p. 219). De esta manera, se va construyendo el propio aprendizaje, a partir de una cimentación proporcionada por el mismo sujeto que aprende, donde también interpreta y modifica sus propias estructuras cognitivas a partir de lo que ha vivido, en este sentido se hace significativo.

Otra perspectiva de este paradigma, es la que muestra Moreyra (como se citó en Coloma y Tafur, 1999, p. 219), donde describe que:

“El constructivismo es un movimiento muy amplio que defiende la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y afectivos, así como los simbólicos representacionales, no es un mero producto del entorno sociocultural, ni un simple resultado de disposiciones internas de carácter biológico. Es una

elaboración propia que se va produciendo a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos como: la herencia, el ambiente sociocultural, las experiencias y el lenguaje”.

Para esta concepción, se deduce que el aprendizaje se adquiere a lo largo de la vida, a través de la experiencia con aquello que nos rodea. Actualmente, es importante considerar en el ámbito educativo los aprendizajes previos del alumno y sobre todo aquellos que se originan a partir de sus propias vivencias, ya que esas situaciones son las que dan sentido al momento de adquirir un nuevo aprendizaje en el entorno escolar.

Por su parte, el constructivismo es una de las corrientes que suele tener directrices hacia el cognitivismo, por ello a continuación, se especifican algunos autores y sus contribuciones respecto a este paradigma.

✓ **David Paul Ausubel (1918-2008)**, se le conoce por sus aportes en psicología a través del aprendizaje significativo, por ello se especifica lo siguiente: “para Ausubel aprender es conocer, comprender el significado y esto es posible en la medida de que se produce el anclaje o retención del nuevo material como producto de la motivación, necesidades y deseos” (como se citó en Coloma y Tafur, 1999, p. 224). Es decir, la construcción del aprendizaje surge a partir de una interpretación propia de las personas, de acuerdo con lo que ha vivido, donde se considera que el nuevo aprendizaje se conecta en la estructura cognitiva del aprendizaje previo, donde además la nueva experiencia le permite atribuir significado a símbolos, sucesos o acciones a través de una experiencia directa o alguna situación específica.

“Ausubel reconoce dos tipos básicos de aprendizaje a partir de los cuales se pueden identificar algunas combinaciones:” (como se citó en Coloma y Tafur, 1999, p. 225).

- ✓ *Aprendizaje por descubrimiento versus aprendizaje por recepción*, el alumno descubre los contenidos por sí mismo antes de incorporarlos a su estructura cognitiva. Dicho descubrimiento se puede producir de forma guiada por el profesor o de forma autónoma por el alumno. Es diferente al aprendizaje por recepción donde el alumno recibe los contenidos que ha de asimilar por medio del profesor o materiales impresos, informáticos y audiovisuales.

- ✓ *Aprendizaje significativo versus aprendizaje memorístico*, el aprendizaje significativo ocurre cuando los contenidos están relacionados en forma congruente. El alumno actúa como constructor de su propio conocimiento relacionando los conceptos novedosos a la estructura conceptual que ya poseía, dotándolos de significado. En cambio, el aprendizaje memorístico se produce cuando los aprendizajes constan de asociaciones puramente arbitrarias, implicando la memorización de datos y hechos con nula o escasa interrelación entre ellos.

Como se ha descrito, el aprendizaje se logra a través de una experiencia situada, donde el aprendizaje previo permite la captación y acomodación del nuevo aprendizaje, este a su vez en relación a la experiencia situada, le genera una asociación simbólica en su repertorio, pues es constructo de su propio aprendizaje. Desde la perspectiva del docente, éste se encarga de generar actividades situadas, donde los alumnos o el aprendiz realiza representaciones simbólicas, mismas que le generan la asociación del nuevo aprendizaje, para tal caso, se encarga principalmente de proporcionar herramientas de aprendizaje.

✓ **Jerome Seymour Bruner (1915-2016)**, psicólogo que realiza aportaciones a través del aprendizaje por descubrimiento. Por tanto, “para Jerome Bruner el aprendizaje se logra a través de tres tipos de representaciones mentales que va adquiriendo progresivamente el niño: la enativa, la icónica y la simbólica” (como se citó en Coloma y Tafur, 1999, p. 232). De estos tres últimos, se deduce, que el primero infiere en la experiencia subjetiva y de lo social, el segundo se relaciona con el aspecto visual, y el tercero puede resultar de una combinación de las anteriores en conjunto con la situación de aprendizaje.

Para esta corriente, el aprendiz necesita estar en una situación en la que se genera un conflicto cognitivo, a través de este, relaciona conceptos o hechos, e indaga sobre los mismos a través de la exploración, donde su curiosidad le permite ir más allá de aquello que puede obtener de la misma información, es decir, le permite optimizar sus procesos de pensamiento. Estos procesos cognitivos le permiten transferir esa información al aprendizaje de su vida. En otras palabras, “... el enfoque constructivista supone que el aprendiz asuma el papel del científico, explore y observe la realidad, haga preguntas sobre la misma, experimente y resuelva problemas ...” (Camargo y Hederich, 2010, p. 339).

En el ámbito educativo, el docente diseña experiencias a partir de que el alumno construya su propio aprendizaje de acuerdo a su propio potencial y contexto, donde la información o el contenido no es proporcionada directamente al alumno, sino que es el alumno quien la descubre para poder incorporarla a su repertorio de aprendizaje. Para esta situación, autores como Camargo y Hederich (2010) describen que “Bruner opinaba que el aprendizaje escolar debería ocurrir mediante razonamiento inductivos, partiendo de situaciones, casos o ejemplos específicos hasta llegar a los principios generales subyacente” (p. 339).

El paradigma constructivista asume que el aprendizaje se logra a partir de que el sujeto construye su propio aprendizaje, a través de procesos mentales donde realiza construcciones mentales, es decir, se enfrenta a situaciones específicas que le inducen a reflexionar, por lo que esta construcción surge a partir de fenómenos o situaciones que quiere aprender. Es decir, “en la medida en que el aprendizaje es producto de la acción y de la participación activa del alumno, quien integra las nuevas adquisiciones con lo anteriormente conocido y con el contexto, se puede decir que Bruner sintetiza los aprendizajes anteriores, fortaleciendo el concepto de constructivismo desde el aprendizaje por descubrimiento” (como se citó en Camargo y Hederich, 2010, p. 233).

En este apartado se ha desarrollado algunos de los paradigmas de la psicología educativa, por lo que usualmente se le mira al psicólogo educativo desempeñarse en espacios laborales enfocados a la educación como en las escuelas en sus diferentes niveles o en áreas similares, algunas veces en el área laboral y otras en espacios museísticos. Respecto a esta última, surgen algunas interrogantes respecto a qué es un profesional de la psicología educativa y sobre todo qué hace un psicólogo educativo en un museo. A continuación, en el siguiente apartado se pretende exponer una perspectiva acerca de la labor del psicólogo educativo en espacios como lo son, los museos.

#### **1.5.7.- El papel de psicólogo educativo en el museo**

Para empezar, se indaga sobre la psicología educativa como disciplina, por lo que se piensa que “las ciencias de la educación son todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación, en sociedades y culturas determinadas” (Hernández,

2008, p. 39). Directamente, la Psicología Educativa está vinculada en el campo de la educación, debido a que se interesa por los procesos de enseñanza aprendizaje.

En palabras de Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006), se concibe "... a la Psicología de la Educación como la disciplina que estudia, en el más amplio sentido, los procesos psicológicos (cognoscitivos, sociales y afectivos) que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos y los grupos a que pertenecen, en contextos y prácticas educativas de diversa índole" (p. 15). Por su parte, la Psicología Educativa infiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también interviene en el comportamiento humano desde una perspectiva educativa, por lo que se involucra en la formación académica de las personas, grupos o en su forma individual, en este sentido infiere en los métodos de cómo es que aprenden las personas, para a través de ello, descubrir cómo surge el aprendizaje, paralelamente, desarrollar propuestas de enseñanza.

Otro aporte respecto a esta ciencia, es el que brinda Harrsch (2005), quien expresa que:

"en el área educativa el psicólogo se aboca a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que faciliten los procesos de aprendizaje, y los factores emocionales que en él se involucran, desde el desarrollo del niño hasta la educación profesional, considerando los procesos de enseñanza adecuados al nivel. Su interés fundamental es el estudio de la psicología del desarrollo infantil, educación especial y evolución conceptual sobre la educación" (p. 153).

Por lo anterior, se interpreta que la Psicología Educativa se consolida al analizar las condiciones en cómo es que las personas aprenden, a partir de esta situación, el profesional implementa estrategias de enseñanza en los diferentes campos que pueda laborar, ya que, aunque es usual encontrar a los Psicólogos Educativos en áreas abocadas a la educación, también pueden contribuir en otras áreas laborales, como aquellas que se relacionan a la salud, ésta a través de la educación especial, debido a las diferentes situaciones en que se puede manifestar un organismo.

Por otro lado, la función del profesional de Psicología Educativa se enfoca, por ejemplo, en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la psicopedagogía, en el diseño y elaboración de material concreto para mejorar o fortalecer el aprendizaje, en el diseño del

currículo educativo, entre otras. En este sentido y en palabras de Harrsch (2005) quien manifiesta que la función de Psicólogo Educativo abarca lo siguiente:

“La función específica del psicólogo educativo en el nivel de licenciatura consiste en identificar las variables que facilitan el aprendizaje significativo, en especial de aquellas personas, grupos o sectores de la población que están más alejados del sistema educativo nacional; además de analizar y numerar los principales problemas existentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Interviene también en la asesoría de las políticas de planeación educativa, y contribuye en la creación de programas de formación y/o entrenamientos acordes con los recursos humanos y la realidad nutricional, social y cultural del país” (p. 153).

Como sugiere Harrsch, la función del Psicólogo Educativo se enfoca además del área educativa, en aquellas áreas que abarcan, por ejemplo: los recursos humanos, nutricional, social y cultural, esto a través del diseño de planes y/o programas que requiera el sector al que el profesional en psicología educativa este adjunto.

Así mismo, la importancia de la Psicología Educativa en el campo educativo se basa en ser un constructo teórico para el proceso del manejo educativo, por lo que se interesa en el contexto del educando y orienta la práctica docente, así como potencializa la formación de habilidades y fortalece las habilidades cognitivas.

Por tanto, se concluye que el rol o función del profesional en Psicología Educativa, abarca diferentes organizaciones o dependencias públicas y privadas, en las que requieren de la orientación, planeación, creación de programas, diseño de material e investigación educativa, en donde, por ejemplo, se involucren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se muestra en el siguiente cuadro las actividades profesionales del psicólogo mexicano según la perspectiva de Harrsch (2005, p. 157).

En la siguiente tabla se identifica al profesional en psicología mexicana en áreas como: la clínica, educativa, social, industrial (del trabajo), general experimental y todos los campos. Así mismo, se identifica al psicólogo educativo en ámbitos laborales como es instituciones educativas o centros de educación especial.

**Cuadro 3.- Actividad profesional del psicólogo mexicano.**

<b>Campos de aplicación</b>	<b>Funciones (generales)</b>	<b>Nivel académico requerido</b>	<b>Centros de acción</b>
<b>Clinico</b>	Evaluación-psicodiagnóstico Prevención Orientación Rehabilitación	Licenciatura	Hospitales Clínicas Guarderías Centros de salud mental Consultorios
	Psicoterapia: individual de pareja, familiar y de grupo	Posgrado Especialización, experiencia supervisada	
<b>Educativo</b>	Evaluación-admisión Detección de problemas de enseñanza-aprendizaje Prevención-planeación y programación Orientación vocacional y ocupacional	Licenciatura	Escuelas: primarias, secundarias, preparatorias, universidades, centros de educación especial y de terapia educativa
	Terapia educativa y educación especial	Especialización, experiencia supervisada	
<b>Social</b>	Evaluación, planeación, programación e intervención, en la estructura individuo-familia-sociedad	Licenciatura	Toda clase de comunidades y organizaciones sociales, centros penitenciarios
	Asesoría a nivel jurídico y desarrollo de comunidades	Especialización y experiencia supervisada	
<b>Industrial (del trabajo)</b>	Selección de personal, capacitación y consultoría laboral	Licenciatura	Empresas públicas y privadas
	Administración, desarrollo organizacional, intervención institucional	Especialización y experiencia supervisada	
<b>General experimental</b>	Investigación, y perfeccionamiento de teorías y métodos científicos	Licenciatura, posgrado, experiencia supervisada	Laboratorios, institutos de investigación
<b>Todos los campos</b>	Investigación, docencia y difusión	Licenciatura, posgrado, experiencia supervisada	Centros de trabajo y de estudio

Harrsch (2005): *Identidad del psicólogo*. Recuperado en: [https://www.academia.edu/26884333/Catalina\\_Harrsch\\_Cuarta\\_edici%C3%B3n\\_Identidad\\_del\\_psic%C3%B3logo](https://www.academia.edu/26884333/Catalina_Harrsch_Cuarta_edici%C3%B3n_Identidad_del_psic%C3%B3logo)

Por otro lado, y a manera de especificar, si nos enfocamos respecto a que la labor del profesional en psicología educativa se orienta al mejoramiento de la práctica respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y con ello se retoma que contribuye en áreas como la industrial (laboral o recursos humanos), así como la social, donde en esta última se desarrolla y se promueve la educación informal (revisado en capítulos anteriores) , se encuentra, que “... la sociedad del conocimiento reclama de sus ciudadanos aprendizaje continuo;

especialmente, comprender y adaptarse a las novedades científicas, tecnológicas, culturales y comunicativas...” (Arbués y Naval, 2014, p. 134).

Día a día surgen nuevas situaciones a observar, a investigar o a realizar nuevos procesos científicos, entre otros, de esta manera, la misma sociedad reclama estar al día o bien, estar actualizado y actualizarse a las nuevas necesidades que la población demanda. En este sentido, Arbués y Naval (2014), describen “... que la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida; en consecuencia, conviene hacer las previsiones necesarias para que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo” (p. 135). En este sentido, la educación se mira como un proceso natural de desarrollo del ser humano, misma que se concibe como necesario ya que el sujeto o ser humano es un ser activo.

Para autores como Yanes, Maure y Uría quienes exponen que:

“entre los elementos del ámbito de aprendizaje informal sin duda se encuentran los museos, como un recurso valioso para conocer el pasado, comprender el presente y atisbar el futuro de nuestra sociedad. Los museos han sido históricamente lugares en los que las colecciones de obras de arte y los objetos de valor histórico, científico o técnico se preservan y exhiben. Es decir, son instituciones al servicio de la sociedad, que han adquirido un considerable valor cultural” (como se citó en Arbués y Naval, 2014, p. 135).

Como parte de la labor del museo, se encuentra la divulgación de los contenidos en sus diversos medios y formas, y estos varían según sea el tema al que se dedica, por tanto, al museo se le adjudica la función de mediador del aprendizaje a través de las experiencias que brindan en sus disímiles exposiciones o trabajos, esto en combinación al realizar actividades que involucran las emociones.

A manera de resumir, se ha desarrollado en este apartado la concepción respecto a la Psicología Educativa, así mismo, los espacios donde el profesional puede desempeñarse en el área laboral, paralelamente, se ha argumentado sobre la labor del Psicólogo Educativo, por tanto, corresponde a continuación, responder a la interrogante de: ¿qué función desempeña el Psicólogo Educativo en los recintos museísticos? Para ello, Martínez (2018), expone que

“... hasta hace unos años era poco habitual encontrar reseñas sobre los psicólogos, pero gracias a la transformación del museo en un espacio más incluyente, se abrió la brecha para que los psicólogos también puedan contribuir en él” (p. 305). Actualmente, es usual encontrar en los museos términos como espacios incluyentes o espacios inclusivos, área donde se piensa que la intención de esta se basa en hacer partícipes a la población que acude a los museos, sobre todo en apropiarse (es decir, diseñar y elaborar material) de material específico para situaciones específicas o que demanden alguna necesidad concreta, por mencionar, la cultura es un derecho al que todo ciudadano tiene acceso.

Por otro lado, como describe Martínez (2018) “... conforme los museos han ido cambiando su concepción y su dinámica, se ha marcado la pauta para la creación de nuevos departamentos o consolidación de los ya existentes, exhortando a la formación de equipos multidisciplinarios para la operación y gestión del lugar” (p. 304). Esta situación infiere, que en las distintas áreas como las sociales, de ciencias y otras, existen profesionales expertos en su tema, sin embargo, hay otras áreas que requieren de la participación de otros profesionales. Como explica Martínez (2018),

“... es evidente que un historiador de arte o un biólogo son expertos en su materia, no obstante, sería un poco incongruente que ellos mismos dirijan las actividades del departamento de educación, o realicen perfiles de puesto y reclutamiento y selección de personal, ya que no es su especialidad. He aquí la importancia de recurrir a profesionales más capacitados para desempeñar tales tareas.

Por lo tanto, la idea de que los psicólogos formen parte del equipo multidisciplinario que opera en un museo suena totalmente lógica, ya que sus conocimientos en materia organizacional, educativa, y de investigación, pueden ofrecer valiosas contribuciones al mejoramiento de la experiencia museística” (p. 304).

El testimonio de Martínez (2018), permite ahondar acerca de la participación de esta ciencia que es Psicología Educativa en los recintos como los museos, ya que realizan diferentes contribuciones en áreas como las ya mencionadas.

Permítaseme exponer parte de mi labor en el MUNACUA como miembro de Servicio Social, estas fueron: participar en visitas guiadas, concretamente a personas con alguna situación especial, adultos mayores, a escuelas públicas y privadas, entre otros grupos; así mismo, en la impartición de talleres, acudir a lugares sociales para realizar actividades extramuros y en realizar investigación para programas del Consejo Internacional de Museos (ICOM). De esta manera, se encuentra que autores como Muñoz y Pérez quienes “consideran que los psicólogos pueden ejercer dentro de un museo al menos en dos departamentos: recursos humanos y museología ...” (como se citó en Martínez, 2018, p. 305). Posiblemente, desarrollando actividades que corresponden a la psicopedagogía, respectivamente en museología.

Para puntualizar respecto a la labor del Psicólogo Educativo en el museo, se tiene la síntesis que proporciona Martínez (2018, p. 305), respecto a la función de este profesional:

- Departamento de Recursos Humanos.
  - ✓ Elaboración de perfiles de puesto.
  - ✓ Reclutamiento y selección de personal.
  - ✓ Detección de necesidades y procesos de capacitación.
  - ✓ Procesos de comunicación, desarrollo y cultura organizacional.
- Departamentos de Museología y Museografía.
  - ✓ Planeación y diseño de exposiciones, talleres, conferencias, programas de educación continua, elaboración de material lúdico o informativo y la capacitación para el fortalecimiento de habilidades didácticas de mediadores en sala.

A manera de concluir, se sintetiza que la labor del psicólogo educativo además de desempeñarse en centros educativos públicos y privados, como en las escuelas en sus diversos niveles, también puede participar en otras áreas como en recursos humanos a través de perfilar los puestos que requiera el área, también realiza contribuciones como la capacitación de personal, por lo que requiere de realizar planeación y organización de recursos. También participa en ámbitos sociales o bien espacios comunitarios donde realiza talleres, programas, y demás. Por hacer mención y con la expectativa de brindar al lector, un panorama acerca de la labor del psicólogo educativo, este también participa en espacios

museísticos donde realiza actividades como las que ejemplifica el siguiente cuadro, que se retoma de Martínez (2018, p. 308-309).

Tabla 2.- El psicólogo u sus principales funciones dentro del museo.

Departamento	Área	Función
Museología	Educación	Diseño y evaluación de exposiciones, talleres, conferencias, elaboración de material didáctico e informativo, publicaciones, mediación en sala
	Investigación	Indagar sobre últimas tendencias en museología y en procesos de enseñanza-aprendizaje.
Museografía	Montaje de exposiciones	Asesoría en aspectos relacionados a la: percepción, atención, memoria, aprendizaje y procesamiento de la información
Recursos Humanos	Desarrollo organizacional	Elaboración de perfiles de puesto, reclutamiento y selección de personal, detección de necesidades, capacitación, procesos de comunicación, desarrollo y cultura organizacional.

Martínez (2018). Recuperado de:  
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol21num1/Vol21No1Art16.pdf>

Según la tabla y lo ya descrito en este apartado, la participación del psicólogo educativo es importante en los recintos museísticos, es decir, la participación de este profesional, se hace presente a partir de la nueva visión de los museos, en términos específicos, a partir de la nueva museología, ya que la finalidad de esta, es hacer partícipes a la población, donde además de apreciar las colecciones y objetos que se encuentran en los museos, también tengan la posibilidad de experimentar con el objeto y a través de ello involucrar a las emociones. Se concibe, que la participación del psicólogo educativo se hace presente a través de la investigación en sus diversas formas según sea el tema del museo y se concreta a partir de realizar actividades como diseño, planeación, elaboración de material didáctico, y perfilar los vacantes de las áreas que a éste (el museo) lo conforman. En general, el profesional de la Psicología Educativa en los museos, participa en actividades que se involucran a partir de la enseñanza-aprendizaje, por eso en el siguiente apartado se enfatiza en uno de los museos que se encuentran en la CDMX.

### 1.5.8.- Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo”

El Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo” (MUNACUA), fue fundado por el maestro Alfredo Guati Rojo Cárdenas, quien nació en la Ciudad de Cuernavaca, Morelos en el año de 1918.

*Ilustración 1.- Alfredo Guati Rojo Cárdenas (1918-2003).*



Recuperado de:  
[https://www.acuarela.org.mx/munacua/alfredo\\_guati\\_rojo\\_cardenas/](https://www.acuarela.org.mx/munacua/alfredo_guati_rojo_cardenas/)

Estudió un breve lapso en la carrera de derecho y finalmente en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 1934 estudió en la academia de San Carlos, está ubicada en la capital del país, la documentación que se conserva da testimonio de que en 1939 había culminado sus estudios en artes plásticas y de modo particular en la pintura. En esta misma academia, conoció a quien fue su esposa, la también maestra Berta Pietrasanta Martínez (1916-2003), se casaron en el año de 1941.

Alfredo Guati rojo se dedicó a la docencia, impartiendo clases escolarizadas y no, públicas o privadas. Trabajo por décadas en el sistema de preparatoria incorporadas a la UNAM, del IPN, en la SEP ofreciendo cursos y asesorías respecto a las artes plásticas.

Uno de los grandes logros que realizó el maestro Guati Rojo, fue el fundar la Sociedad Mexicana de Acuarelistas en 1957, posteriormente, y con el apoyo de diferentes personajes que conoció este gran maestro acuarelista fue quien el 21 de diciembre de 1967 dio vida al Museo de la Acuarela Mexicana con sede en la calle Puebla, en la céntrica colonia Roma en

la Ciudad de México, sin embargo, en 1985 debido al terremoto, el museo sucumbió, perdiéndose material inédito de su fundador, pese a este desastre natural y gracias al apoyo moral y a la colaboración de sus amigos acuarelistas, después de nada fáciles gestiones, el maestro Guati Rojo logró un nuevo hogar para el museo, ubicado en la antigua villa de Coyoacán, en la calle de Salvador Novo 88. El museo abrió sus puertas el 29 de abril de 1987.

Como se menciona, Alfredo Guati Rojo Cárdenas, por decreto de su padre iba a dedicarse a la abogacía, sin embargo, contradiciendo a su padre y con el apoyo de su madre, se dedicó a las artes plásticas logrando ser el fundador del MUNACUA, este gran maestro acuarelista dejó un legado de la pintura en acuarela. Solo por aludir, la pintura en acuarela suele mirarse como un aprendizaje en los inicios de la educación, sin embargo, requiere de ciertas técnicas específicas para realizar grandes obras como las que ha dejado este gran maestro de la acuarela, quien en compañía de su esposa y con apoyo y lealtad que ambos se brindaron, lograron este gran legado cultural que a la fecha abre sus puertas al público en general de forma gratuita.

Para finalizar, Alfredo Guati Rojo falleció en junio del 2003, por ir deteriorándose su salud y hasta perder la vista. Esto según Garduño (2016).

### **1.5.9.- Acciones que realiza el Museo Nacional de la Acuarela para Personas con Discapacidad**

En el MUNACUA se desarrollan actividades incluyentes para el público que presenta o no alguna discapacidad, así mismo, a personas que presentan alguna situación de vulnerabilidad, que en su caso se le dificulta conocer o acceder a las instalaciones de este espacio museístico dedicado a las artes, es por ello, que en colaboración con el personal, alumnos de diferentes universidades que realizan servicio social y prácticas profesionales, llevan a cabo la planeación, la obtención de material y el desarrollo de diversas actividades al público participante, por ejemplo:

- *Exposición de las salas*, se brinda al público una explicación general de la temática, partiendo de las necesidades detectadas.

- *Talleres*, se ofrece al público para conocer y aplicar las técnicas de la acuarela, así como conocer otras actividades que se realizan dentro del museo.
- *Actividades extramuros*, promueve y favorece la inclusión social fuera del museo a través de diversas actividades y con acuarela, así mismo, sensibiliza al público para expresar sus ideas y sentimientos, a su vez, estas las plasmadas en el arte que crean.
- *Material didáctico*, es una herramienta de apoyo para el público en general, tiene la finalidad de brindar a los usuarios una experiencia única, motivada por la curiosidad, en el que se invita al público para que puedan manipularlo.

En específico, el MUNACUA ofrece al público una serie de *actividades incluyentes*, como son: arte que toca: portafolio, esculpiendo poesía, acuarela razonada, entre otras. Algunas de ellas son las que a continuación se ejemplifican:

- *Un poquito de tacto*, es una actividad en la que se pone en juego la habilidad visual, para conocer a través del tacto y oído algunas obras significativas dentro del museo.



Ilustración 2.- Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo". Recuperado de:  
[https://www.acuarela.org.mx/actividades\\_culturales/actividades\\_incluyentes/](https://www.acuarela.org.mx/actividades_culturales/actividades_incluyentes/)

- *Obra táctil*, dedicada a los usuarios para animar su curiosidad y arriesgarse a conocer y/o descubrir un diseño a través de diferentes materiales con diversas texturas.



Ilustración 3.- Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo". Recuperado de:  
[https://www.acuarela.org.mx/actividades\\_culturales/actividades\\_incluyentes/](https://www.acuarela.org.mx/actividades_culturales/actividades_incluyentes/)

- *Poesía en Lengua de Señas Mexicana*, es “una actividad pensada para acercar a las personas al uso de la lengua de señas mexicana a través de un poema escrito por el fundador del museo”, MUNACUA (2020).



Ilustración 4.- Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo". Recuperado de:  
[https://www.acuarela.org.mx/actividades\\_culturales/actividades\\_incluyentes/](https://www.acuarela.org.mx/actividades_culturales/actividades_incluyentes/)

A manera de resumir, en la parte inicial de este apartado se interpreta a los museos como un medio de acceso a cultura, lográndolo a través de sus diferentes funciones como: conservar, investigar, exponer, transmitir, educar, coleccionar y deleitar, esto según sea su temática, así mismo, esto se consigue a partir del interés que cada persona o usuario tiene. Por su parte, los museos ofrecen al público diferentes contextos de espacios inclusivos para que el público en general pueda apreciar los diferentes contenidos, según sea el caso.

A manera de sintetizar, el Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo” a través de su historia y trayectoria que conlleva su repertorio, brinda al público con y sin discapacidad diferentes contextos para deleitarse de su contenido, así mismo, ofrece la gran experiencia de participar en actividades dentro y fuera del museo, así como explorar y experimentar su principal temática. Como parte de sus actividades de inclusión social están las actividades extramuros, por lo que este trabajo consiste en describir y analizar las actividades extramuros del MUNACUA en espacios inclusivos para Personas con Discapacidad (PcD).

## **Capítulo 2. Procedimiento**

### **2.1.-Descripción y análisis de la intervención en actividades extramuros**

A través del contenido teórico de este trabajo de tesis, se considera que las actividades culturales recreativas promueven espacios de aprendizaje para desarrollar potencialidades en las personas, así mismo, estos espacios promueven la inclusión social, esto conlleva a una mejora en las personas desde una perspectiva individual y social, produciendo en ellas una mejora respecto a su calidad de vida.

En el caso del MUNACUA, estas actividades recreativas permiten previamente identificar necesidades, planear, diseñar material, llevar a cabo dicha actividad y retroalimentar a los talleristas, con el fin de mejorar y anticiparse ante situaciones no previstas. Para ello este trabajo se basa en la descripción y análisis de dichas actividades a través de la experiencia propia, por lo que la participación se realizó en diferentes escenarios en los que se promueve la inclusión social de personas con discapacidad, siendo estas las actividades extramuros que realiza el MUNACUA.

Corresponde a continuación, desarrollar un informe de las actividades extramuros del MUNACUA, donde se promueve la inclusión social para personas con discapacidad, así mismo, se realiza análisis de estas actividades a partir de la inclusión social y discapacidad desde una perspectiva de la Psicología Educativa.

### **2.2.-Identificación de la necesidad**

La educación es un derecho que por ley y como ciudadano de este país nos corresponde, bien sea el hecho de estar informado y tener acceso a la cultura, no obstante, algunas personas que, por su condición física, social y otra que presenten, se ven imposibilitados del deleite que genera el obtener o lograr un aprendizaje. En virtud de lo anterior, existen diferentes medios para obtener la adquisición del conocimiento, siendo estos algunos de educación formal, no formal, e incluso informal, ya que en este último se obtiene a partir de la interacción entre otros y el medio en que se ven inmersos.

Por su parte, las actividades que ofrece el MUNACUA de entre ellas sus actividades extramuros, mismas que están dirigidas por su área de Servicios Educativos (SE), surge la necesidad de llevar el museo y su temática a espacios que presentan vulnerabilidad social, debido a las mismas circunstancias de vulnerabilidad social que presentan, situación que representa un obstáculo e imposibilita a esta población del deleite museístico. En este sentido, la discapacidad es un factor social que imposibilita el acceso a la cultura, situación que se debe a la complejidad de la misma. De esta manera, el MUNACUA en vigor de la inclusión social promueve y desarrolla actividades inclusivas, pensadas y diseñadas para PcD.

Su participación es, por ejemplo, en caso de sociedades como los Centros de Atención e Integración Social (CAIS), Fundación Teletón y centros de apoyo psicopedagógico. Por su parte, el MUNACUA en estos lugares además de promover espacios de inclusión, se enfoca también en la enseñanza-aprendizaje de su temática, así como atenuar y proporcionar experiencias gratas para personas que por alguna situación tienen discapacidad. Para llevar a cabo estas actividades recreativas, el MUNACUA a través de Servicios Educativos, gestiona el acceso a los lugares mencionados, o bien sea que estos solicitan al MUNACUA la realización de actividades para sus grupos de personas, por lo que la titular de SE invita a su personal sobre todo de Servicio Social, Prácticas Profesionales o voluntariado a capacitarse y participar en dichas actividades, y estos en compañía de un responsable (el último es personal directo del museo) organizan dicha actividad.

La importancia de los espacios museísticos, es que ofrecen al público en general una gama de diversidad cultural, que en algunos casos son el complemento para lograr un aprendizaje educativo, por otro lado, adquieren el rol de deleitar a su público visitante. Así mismo, los museos brindan al público actividades en relación a su contenido, siendo que también ofrecen su temática llevándola a espacios que enfrentan vulnerabilidad social.

En su caso, el Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo”, fundado por el mismo maestro Alfredo Guati Rojo Cárdenas (1918-2003) quien ofrece una temática dedicada a la acuarela y además por insinuar, es el primero y único en México dedicado a la expresión artística en acuarela, éste dedica y abre sus puertas a *actividades incluyentes*, siendo entre estas, las *actividades extramuros*, mismas que constan de llevar al museo a espacios donde el público se ve imposibilitado para acudir directamente a las instalaciones del mismo, con

la finalidad de dar a conocer y generar un aprendizaje respecto al tema de la acuarela y generar en el público un bienestar social y personal, así como promover la inclusión social.

De igual manera, corresponde al MUNACUA a través de estas actividades extramuros difundir la temática del museo, es decir a aplicar las técnicas básicas de la acuarela, en diferentes espacios que lo requieran o soliciten, como son: hospitales, CAIS, escuelas de aulas regulares o de educación especial u otros espacios que permitan en contribución promover espacios de inclusión social.

En este caso y para el desarrollo de esta tesis, la implementación de actividades extramuros promueve la inclusión social, en el que se genera ambientes de convivencia, de aprendizaje, en sí de generar un bienestar social y personal en las PcD.

Para finalizar, permítaseme exponer el interés de participar en las actividades extramuros del MUNACUA, este se prioriza en promover sensibilidad acerca de las PcD en futura participación profesional en escenarios que así lo requieran, con ello a intervenir de manera eficaz, eficiente y con coherencia al presentarse alguna situación de esta índole, además por crecimiento personal y profesional.

### **2.3.- Objetivo general**

El presente trabajo tiene como finalidad los siguientes objetivos, partiendo desde experiencias personales que se suscitaron a través de las actividades extramuros, mismas que realiza el MUNACUA a partir de actividades incluyentes para PcD:

- Describir y analizar las actividades extramuros que realiza el Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo” en espacios inclusivos para las Personas con Discapacidad.

#### **2.3.1.- Objetivos específicos**

- Conocer la planeación de las actividades extramuros del MUNACUA a partir de espacios inclusivos para las Personas con Discapacidad.

- Identificar necesidades en las actividades extramuros del MUNACUA para Personas con Discapacidad a partir de la inclusión.
- Analizar las actividades extramuros del MUNACUA desde una perspectiva desde la Psicología Educativa.

#### **2.4.- Escenarios**

El MUNACUA de entre sus diferentes actividades que realiza dentro y fuera de sus instalaciones, enfoca sus acciones en dar a conocer al público en general la temática de su contenido. En circunstancias como las actividades extramuros, el MUNACUA prioriza en atender necesidades específicas a partir de alguna discapacidad o en espacios donde así lo requieran, lográndolo a través de la gestión que realiza su Área de Servicios Educativos, por ello es esencial especificar aquellos escenarios en los que se llevaron a cabo estas actividades extramuros.

Resulta sustancial puntualizar los contextos de cada escenario, ya que permite transpolar las circunstancias de cada uno de ellos, así mismo, permite situar los aspectos ambientales de los mismos. Por lo anterior, se presenta la descripción contextualizada de cada uno de los escenarios en que se participó:

- **Centro de Asistencia e Integración Social**

Para este caso, es importante describir que este centro de atención brinda sus servicios asistenciales a personas féminas. (Ver anexo: Imagen 1).

Los CAIS son un “centro filtro que proporciona Servicios Sociales de Asistencia Pública a mujeres mayores de 18 años con algún tipo de discapacidad psicosocial leve, madres con hijos menores de 10 años de edad, en situación de calle y/o abandono social que no requieren un tratamiento especializado”, (p. 2), esto según la Secretaría de Desarrollo Social a través del Directorio de los Centros de Asistencia e Integración Social. En este sentido, la Ley de Asistencia e Integración Social para el Distrito Federal (2000) actualmente Ciudad de México (CDMX), establece en su Artículo 1°. - Inciso “I.- Regular y promover la protección,

asistencia e integración social de las personas, familias o grupos que carecen de capacidad para su desarrollo autónomo o de los apoyos y condiciones para valerse por sí mismas, ...” (p. 1).

Cabe resaltar que la estadía para estas pacientes en los CAIS varía según su autonomía, bien sea prolongada a causa de circunstancias específicas, respecto a su condición, o esta sea de forma transitoria, para esta última y en otras circunstancias, con apoyo de la asistencia, estas pacientes logran incorporarse en el campo laboral.

Podríamos especificar a través de la Ley anteriormente determinada, respecto a la asistencia en la que se establece a través de su:

“Artículo 2º.- Se entiende por asistencia social al conjunto de acciones del gobierno y la sociedad, dirigidas a incrementar las capacidades físicas, mentales y sociales tendientes a la atención de los individuos, familias o grupos de población vulnerables o en situación de riesgo, por su condición de desventaja, abandono o desprotección física, mental, jurídica o social y que no cuentan con las condiciones necesarias para valerse por sí mismas, ejercer sus derechos y procurar su incorporación al seno familiar, laboral y social” (p. 1).

La relación entre MUNACUA y CAIS respecto a la asistencia, se refiere al taller que se preparó para este grupo de personas que atraviesan transitoriamente o permanentemente alguna situación de discapacidad. Así mismo, el taller les brinda una opción de destreza, en la que implementan sus habilidades a partir de una experiencia dirigida.

#### ✓ **Especificaciones por discapacidad**

Reconsiderando que este CAIS ofrece espacios particularmente para pacientes del género femenino mayores de 18 años y que presentan vulnerabilidad social como lo es la discapacidad, se presenta a continuación de forma especulativa, posibles discapacidades que presentan algunas pacientes, mismas que se observaron durante la realización de la actividad extramuros del MUNACUA:

**Tabla 3.- Especulaciones por discapacidad.**

Discapacidad	Sustento teórico	Descripción especulativa
Trastorno del desarrollo de la coordinación	<p>“La adquisición y ejecución de habilidades motoras coordinadas está muy por debajo de lo esperado de aprendizaje y el uso de las aptitudes. Las dificultades se manifiestan como torpeza (p. ej., dejar caer o chocar objetos) así como lentitud e imprecisión en la realización de habilidades motoras (p. ej., coger un objeto, utilizar las tijeras o los cubiertos, escribir a mano, montar en bicicleta o participar en deportes)”, (DSM-5, 2014, p. 42).</p>	<p>✓Algunas pacientes presentan atrofiamiento motriz, puesto que presentan dificultad para: incorporarse, sentarse, moverse o desplazarse.</p> <p>✓Se observó que algunas tienen dificultad para escribir, puesto que aparentemente físicamente algunas presentan inmovilidad en una o ambas manos.</p> <p>✓Debido a la inmovilidad de las manos, se les complica maniobrar con los objetos que se utilizaron para la actividad.</p> <p>✓Algunas pacientes requieren mayor apoyo para lograr realizar la actividad, mientras que otras, aún con esta dificultad intentan desarrollarla para poco a poco concluir.</p> <p>(Ver anexo: Imagen 2).</p>
Trastorno de lenguaje  Discapacidad para oír	<p>“Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro)...”, (DSM-5, 2014, p. 24). Se retoma el concepto que refiere el INEGI (2000), este infiere en “... la pérdida total de la audición en uno o en ambos oídos, o con la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o en ambos oídos”, (p. 16).</p>	<p>✓Se notó la ausencia de expresión oral en algunas pacientes.</p> <p>✓Algunas de ellas se expresaban con LSM.</p> <p>✓Otras, se expresaban con señas en particular que solo comprendían con quien tenían un vínculo más estrecho o frecuente.</p> <p>✓En algunos casos, se notó que el tono de voz usualmente era más alto.</p>

Autoría: Blanca Rojas Noriega (2020.)

Cabe hacer mención que se perciben más situaciones de discapacidad, sin embargo, y aunque el Psicólogo Educativo no diagnostica, si puede desarrollar a través de la experiencia y especialización la revisión de los síntomas que denotan las características de una posible discapacidad, por ello y para este caso, solo se especula en las posibles discapacidades descritas.

Para este grupo de pacientes con las que se llevó a cabo la actividad, se les percibe con un nivel leve de discapacidad, ya que reconsiderando el DSM-IV (1995), “los síntomas no dan lugar sino a un ligero deterioro de la actividad social o laboral”, (p. 2), pues como se describe en la tabla, la mayoría de pacientes en este grupo, concluyó la actividad.

#### ✓ **Especificaciones de asistencia social**

Se ha revisado que la asistencia social infiere en las acciones que repercuten en virtud de una mejora respecto a las capacidades de personas que presentan vulnerabilidad social.

Por ejemplo, el MUNACUA y en colaboración con el CAIS, gestionan actividades para esta población, para ello el MUNACUA respectivamente, con su personal prepara previamente una actividad, que en este caso además de ser una actividad recreativa, también está pensada para ser una opción de desempeño laboral, para así brindar en algunas de ellas una mejora en proporción a su autonomía económica.

Por otro lado, el personal que asiste a las pacientes se describe como:

- ◆ Son de ambos géneros (femenino y masculino).
- ◆ Algunos hablan Lenguaje de Señas Mexicano (LSM).
- ◆ Son profesionales en su área como: enfermeras, de trabajo social, y otros.

#### ✓ **Especificaciones de infraestructura y ambiente**

En general tienen una apariencia de edificios departamentales, separados por áreas verdes. El edificio en el que se asistió es de aproximadamente dos a tres pisos, por lo que la actividad del MUNACUA se realizó en el primer piso, este espacio es amplio, lo suficiente para que

aproximadamente estuviéramos cuarenta personas en el lugar. Se observó, por ejemplo, pacientes que usan sillas de ruedas.

También, se puede especificar que es un lugar en el que algunas personas solo llegan a dormir, ya que algunas salen para realizar sus labores correspondientes para desempeñarse laboralmente.

En cuanto al ambiente, se observó que tiene una apariencia de ciudadela de mujeres en diversas situaciones de vulnerabilidad, mismas que se encuentran en la etapa de vida adulta y adulta mayor.

En sus áreas verdes, se mira a algunas pacientes paseando, algunas de manera individual entretenidas en su propio medio y ambiente realizando alguna acción repetitiva peculiar, otras se les mira platicando en pequeños grupos.

### ➤ **Centro Psicopedagógico**

Este espacio social, es un centro de atención y apoyo psicopedagógico. (Ver anexo: Imagen 3).

En la página oficial del centro psicopedagógico (2017), se encuentra información tal como que es un “...centro de Atención y Educación psicológica que retoma su nombre de la lengua Náhuatl y significa crecer”. De igual manera, esta página informa sobre la atención psicoterapéutica que brinda a niños que tienen: “ansiedad, depresión, baja autoestima o autoconcepto, trastorno de conducta, mutismo selectivo, TDAH, trastorno oposicionista desafiante, abuso sexual, bullying, entre otros...”, también ofrece atención a adolescentes con “problemas de conducta, violencia o maltrato en el noviazgo, identidad sexual, problemas con la autoridad, problemas de integración social, trastorno límite de la personalidad”.

Permítase recordar que, para llevar a cabo la actividad extramuros, previamente se gestionó a través del área de Servicios Educativos del MUNACUA y los correspondientes al centro psicopedagógico, en esta se estipuló que sería para un grupo de niños que tienen Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Espectro Autista.

### ✓ **Especificaciones por discapacidad**

Cabe enunciar que, por medio de las titulares, responsables o maestras, se nos informó que en el grupo había niños y adolescentes con TDAH y Espectro Autista. Por lo tanto, se infiere en estos términos retomando aspectos generales de estas discapacidades, basándose en el DSM-5 (2014):

#### ◆ Trastorno del espectro del autismo (p. 28)

“Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por ...: las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones”.

#### ◆ Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (p. 33)

“Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por: inatención e hiperactividad e impulsividad”.

Coloquialmente, se deduce que el primero es una alteración en las habilidades sociales, mientras que en la segunda tiene una variación entre la falta de atención y un temperamento difícil.

Por lo que respecta a este grupo, se observó que la mayoría se relacionaba entre sí, respecto a la atención, se apreció al inicio que mostraron falta y poca atención en la actividad, mientras que la minoría de este grupo estaba con apoyo personalizado, mismo que le ayudaba a involucrarse en la actividad, logrando en ambos casos ser partícipes de la misma.

### ✓ **Especificaciones de infraestructura y ambiente**

Al taller asistió un grupo de adolescentes de hasta quince años de edad, niños y niñas de aproximadamente 8 a 10 años de edad, dando un total aproximado de 20 participantes de este centro de apoyo psicoterapéutico, por otro lado, es importante señalar que las titulares, responsables o maestras de este grupo de niños y adolescentes estuvieron presentes e

intervinieron durante el desarrollo de la actividad, desempeñando un papel de mediador entre sus alumnos y los talleristas del MUNACUA.

La actividad en este centro de atención psicoterapéutica, se desarrolló en un salón de actividades recreativas, el espacio fue suficiente para que participaran veinte niños, los talleristas y las maestras, estas últimas son profesionales en psicopedagogía, psicología y pedagogas.

### ➤ **Centros de Rehabilitación e Inclusión Teletón (CRIT)**

En general, “los Centros de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT) tienen un modelo de rehabilitación integral centrado en la familia (Ver anexo: Imagen 4). Los CRIT tienen como objetivo la independencia funcional en las actividades de la vida diaria, así como la inclusión social y educativa”, información que se encuentra en su página oficial Fundación Teletón del 2019.

### ✓ **Especificaciones de discapacidad**

Esta misma página se identifican, “los tipos de discapacidad que se atienden en los CRIT son: parálisis cerebral, lesión cerebral, lesión medular, enfermedades neuromusculares, amputaciones, enfermedades osteoarticulares y estimulación temprana”.

Como se describe en el párrafo anterior, los CRIT intervienen en diferentes discapacidades, por ello, resulta complicado establecer con precisión las discapacidades que se abordaron en esta actividad, en cambio, se señala los servicios que otorga el CRIT, siendo estos: “rehabilitación pediátrica, comunicación humana, ortopedia pediátrica, neurología pediátrica, paidopsiquiatría, rehabilitación pulmonar pediátrica, laboratorio de movimientos: análisis de marcha y equilibrio, terapias: físicas, ocupacional, lenguaje pulmonar, psicología familiar, integración social, et.”, esta información se encuentra también en la página oficial de Fundación Teletón del 2019. Solo por mencionar, en la integración social es donde interfiere el MUNACUA.

Se observó que en la mayoría de pacientes presentan una situación de discapacidad grave, basándonos en las especificaciones del DSM-IV (1995) y sobre todo en la autonomía personal, se considera grave porque según el diagnóstico mencionado (DSM-IV) “se detectan varios síntomas que exceden los requeridos para formular el diagnóstico, o distintos síntomas que son parcialmente graves, o los síntomas dan lugar a un notable deterioro de la actividad social o laboral” (p. 2). Se hace hincapié sobre en el deterioro de la actividad social o autonomía personal, ya que la mayoría de pacientes requieren apoyo de un maestro sombra que promueva o les regule orgánica y socialmente.

#### ✓ **Especificaciones de infraestructura y ambiente**

Se ha enunciado sobre la diversidad y complejidad de las discapacidades en las que interviene el CRIT, por esta condición de discapacidad los pacientes requieren de un acompañante, en algunos casos nombrado maestro sombra, guía o animador. Para especificar, a cada paciente se le asigna un maestro sombra (en el desarrollo del trabajo al maestro sombra se le puede encontrar como guía, personal de voluntariado, animador), situación que varía según el nivel de gravedad que tengan de discapacidad, así mismo, el guía se encarga de atender, apoyar, guiar y animar al paciente, situación encaminada en una mejora respecto a su condición de vida y para promover su autonomía.

Como parte de las actividades donde se promueve la inclusión social y educativa, el Teletón en este caso el CRIT se encarga de invitar a empresas comerciales como Alpura y otros de ídoles cultural como el MUNACUA, esto con la finalidad de realizar actividades recreativas para los niños y adolescentes que se atienden en el CRIT, asistiendo así al llamado curso de verano, que este caso corresponde al año 2019.

En el lugar, se establecieron carpas para que cada promotor instalara su logística para llevar a cabo sus respectivas actividades, cada carpa fue ocupada por diferentes grupos distinguidos por colores (rojo, azul, amarillo y naranja), así mismo, cada sesión duraba entre 30 minutos aproximadamente, cada grupo tenía entre 25 niños, niñas y adolescentes con discapacidad y algunos de ellos con su respectivo animador. Las actividades se realizaban al mismo tiempo

para cada promotor, siendo que, al término de cada actividad, los grupos (rojo, azul, amarillo y anaranjado), se rolaban para asistir en las actividades recreativas de cada promotor.

En cuanto a los maestros sombra, guías o animadores, son jóvenes en condición física apropiada para realizar actividades que involucran fuerza física, respecto a ser llamados animadores, se les distingue de esta manera porque en efecto llevan a cabo el rol de animar a su paciente y al grupo en general, siendo ejemplo de ello que al terminar cada actividad los pacientes y animadores se les escuchaba siempre cantar o corear con entusiasmo y carisma diferentes canciones, mismos que contagiaban e involucraban a los demás que presencian dicho acto.

Respecto a los talleristas del MUNACUA, acudió la responsable de Servicios Educativos, personal de servicio social, prácticas profesionales, así como personas que realizan voluntariado.

En relación a la colaboración, son acuerdos que surgen entre el CRIT y el MUNACUA, por lo que este último realiza cuatro sesiones el primer día, sesiones en las que se trabajó con el balero (por lo que solo se describe una percepción general de las cuatro sesiones), mientras que al día siguiente se realizaron tres sesiones en las que dos de ellas se trabajó con material didáctico (se describe un panorama general de ambas sesiones), es decir, con rompecabezas de fieltro y repujado (material previamente elaborado por personal de Servicio Social y Prácticas Profesionales), en la última sesión se trabajó con material digital, mismo que trata del contenido del MUNACUA y juegos en torno al museo.

## **2.5.- Participantes**

El presente trabajo se realizó con personas que presentan alguna discapacidad, debido a que el público varía según el lugar al que se acudió para realizar la actividad extramuros del MUNACUA, se explica en la siguiente tabla las especificaciones del público que participó en las diferentes actividades recreativas:

<b>Tabla 4.- Especificaciones de los participantes por escenarios.</b>			
<b>Espacio de Inclusión Social</b>	<b>Discapacidad</b>	<b>Edad aproximada</b>	<b>Total, de PcD aprox.</b>
Centro de Asistencia e Integración Social (CAIS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓Trastorno del desarrollo de la coordinación.</li> <li>✓Trastorno de lenguaje.</li> <li>✓Discapacidad para oír. (Estas se sitúan de forma especulativa.)</li> </ul>	Pacientes mujeres mayores de 18 años de edad.	Entre 40.
Centro Psicopedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓Trastorno déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH).</li> <li>✓Trastorno del espectro autista (TEA).</li> </ul>	Niños, niñas y adolescentes de hasta quince años de edad.	Entre 20.
Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓Parálisis cerebral.</li> <li>✓Lesión cerebral.</li> <li>✓Lesión medular.</li> <li>✓Enfermedades neuromusculares.</li> <li>✓Amputaciones.</li> <li>✓Enfermedades osteoarticulares.</li> <li>✓Estimulación temprana.</li> </ul>	Niños, niñas y adolescentes.	Entre 25 cada grupo.

*Autoría: Blanca Rojas Noriega (2020).*

Cabe enunciar que se participó en estos tres escenarios debido a la realización de Servicio Social y voluntariado en el MUNACUA. Así mismo, para poder acceder a estos espacios, como se ha mencionado anteriormente, el MUNACUA a través de su área de Servicios Escolares gestiona dicho acceso.

## **2.6.- Descripción del trabajo**

Para llevar a cabo este trabajo, previamente, durante y después de cada actividad, se realizaron diferentes procesos en el MUNACUA y fuera del museo, por lo que se considera apropiado detallar las fases de este trabajo, por lo tanto, se especifican dichas acciones:

**Fase 1.-** Identificación de necesidades.

Esta se expone desde una perspectiva general debido a que la vinculación y gestión la dirige la responsable de Servicios Educativos (SE), como parte de esta gestión, entre el centro (CAIS, Centro Psicopedagógico y CRIT) y el MUNACUA se proporcionan información respecto a la población, estableciendo información relevante como: a quién va dirigido, número de participantes, situación de discapacidad que presentan, lugar, fecha y horarios, una vez convenida, el MUNACUA proporciona el nombre del responsable que asistirá a la actividad para que pueda en conjunto con sus colaboradores, tener acceso a las instalaciones.

Solo por mencionar, la importancia de proporcionar información como la preestablecida, es que ayuda a contemplar a los posibles participantes, ya que, debido a los centros de atención, varía el acceso al género, sea masculino o femenino, o bien pueda ser mixto.

Por lo anterior y según la información otorgada, se orienta la actividad a realizar en los diferentes centros de atención social, de la misma manera, corresponde a la responsable de Servicios Educativos y Pedagogía especificar o proponer la actividad a realizar, esta se estipula y se acuerda a partir de las necesidades que le establecen cada uno de los escenarios en los que se participó. Por ejemplo, para designar la actividad a realizar, la responsable de SE y de pedagogía, se basan en:

- CAIS, proporcionar un aprendizaje de destreza respecto al ámbito laboral.
- Centro Psicopedagógico, aplicar y utilizar las técnicas básicas de pintura.
- CRIT, proporcionar experiencias gratas a través de utilizar las técnicas básicas de acuarela, así como la exploración de material concreto respecto a habilidades táctiles.

Esta información se recabó al momento de realizar conversaciones en las que se explica la actividad a realizar.

Dentro de esta fase se selecciona a los participantes que apoyarán en las actividades extramuros, siendo que previamente se les invita a participar en dichas actividades, este personal de apoyo es de Prácticas Profesionales, Servicio Social y voluntariado, con ellos uno de los responsables de SE o pedagogía.

Para el fin y desarrollo del presente trabajo, se encontrarán nombres de los involucrados que participaron directa o indirectamente en las actividades extramuros, estos nombres corresponden a seudónimos a excepción de la escritora de este contenido.

Para continuar, con base en los acuerdos de las actividades a desarrollar y los participantes, se da inicio a la siguiente etapa...

### ***Fase 2.-*** Capacitación y preparación del material.

En esta etapa se describen por separado las actividades que se desarrollaron, debido a que estas fueron diferentes para cada escenario, por lo tanto, se efectuó de la siguiente manera:

- CAIS, actividad con repujado.

Corresponde a Fátima implementar la capacitación de la técnica con repujado a los participantes que asistirán al CAIS, además de esta capacitación, se pretende que los diseños que realicen, sean muestras para exponerlos en este centro y sean referencia para explicar el procedimiento.

- Centro Psicopedagógico, actividad del balero.

Entre Fátima y Juan explican con dos muestras la actividad que se realizaría en el Centro Psicopedagógico, por lo que involucran al personal de diferentes áreas de Prácticas Profesionales y de Servicio Social, como: de diseño, pedagogía, de inglés y psicología educativa, esto con el fin de buscar el material necesario para realizar la actividad, misma que sería un balero que tiene la forma de rana y a su vez simula comerse una mosca, el material que se usó en su mayoría fue reciclable.

Con base en lo anterior, el personal participante se dio a la tarea de preparar el material, por lo que pintaron, recortaron y engraparon según haya sido el rol que se les haya asignado.

- Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT)

Para este escenario se utilizaron diferentes materiales didácticos del MUNACUA, siendo los que a continuación se describen:

- ✓ Balero, debido a la experiencia en esta actividad, la capacitación no fue necesaria, ya que se había trabajado con anterioridad. Sin embargo, sí se preparó el material necesario para trabajar con los niños del CRIT, por ello el personal que participará en la actividad reacomodo y verifico las piezas que conforman el cuerpo de la rana para cotejar que estuvieran completas y preparar el material en la maleta.
- ✓ Rompecabezas de repujado (ver anexo: imágenes 5 y 6), estas piezas representan imágenes significativas que abordan la temática del museo, por ejemplo, rompecabezas de un payaso, siendo uno de los más encontrados en la Sala de Alfredo Guatí Rojo, estos rompecabezas en su mayoría están compuestos por tres o cuatro piezas.
- ✓ Rompecabezas de fieltro (ver anexo: imagen 7), es material elaborado de fieltro, por ejemplo, están centrados en algunos paisajes y el mural que está en la Sala Prehispánica.
- ✓ Otro recurso didáctico es el digital, este se reproduce con apoyo de diferentes tabletas en el que tiene el contenido del MUNACUA, previamente se capacitó para hacer uso de esta aplicación.

En cuanto a los rompecabezas de repujado y fieltro, cabe hacer mención y acreditar a quienes elaboraron este material didáctico para hacer uso de este dentro y fuera del museo, ya que este material fue diseñado y elaborado por personal de servicio social y prácticas profesionales que tiempo atrás han participado como miembros del MUNACUA.

Por otro lado, y basado en las experiencias pasadas en cuanto a llevar la actividad del balero, la titular de servicios educativos del museo y acorde con los demás participantes, se tomó la decisión de cambiar el material de apoyo, debido al interés que manifestaron por explorar el material del balero, siendo este como recurso que les ayuda a conocer y explorar las texturas, así como indagar en las piezas para armarlas.

**Fase 3.- Organización del programa de actividades extramuros.**

Para esta fase, corresponde especificar los días en que se efectuó la participación en las actividades extramuros del MUNACUA, y con ello la respectiva actividad que se llevó a cabo, esto conlleva y da pie al contenido del desarrollo de este trabajo, por lo que, en la siguiente tabla, se realizan las especificaciones del taller y el horario.

<b>Tabla 5.- Programa de los talleres.</b>		
<b>Lugar</b>	<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Fecha</b>
Centro de Asistencia e Integración Social (CAIS)	Diseño en repujado	17 de octubre del 2018
Centro Psicopedagógico	Mi balero es una rana	13 de marzo del 2019
CRIT	Mi balero es una rana	16 de junio del 2019
	✓ Rompecabezas con repujado ✓ Rompecabezas con fieltro ✓ Material didáctico digital	17 de junio del 2019

*Autoría: Blanca Rojas Noriega (2020).*

Respecto a la intervención, se realizó observación participativa, por lo que corresponde a la obtención de información a través de la observación, que en este caso es describir hechos que se suscitaron en cada una de las actividades respecto a personas con discapacidad en espacios de inclusión social, lográndolo a través de las actividades extramuros del MUNACUA, así mismo, se describe la participación de los colaboradores (talleristas) en el desarrollo de cada actividad.

También se realizó entrevista en profundidad, esta fue necesaria para obtener información como: conocer manifestaciones respecto a las actividades, la identificación de necesidades, formulando preguntas no previstas para establecer el rapport, entre otras. Esta técnica se realizó en las actividades con PcD y con los colaboradores que en conjunto se organizó, planeo, desarrollo y retroalimentación durante las actividades extramuros.

A continuación, se presenta en la siguiente tabla el programa de las actividades extramuros con sus respectivos contenidos y una breve explicación de cada actividad, así como el material que se requiere para cada una y el tiempo aproximado para llevarlos a cabo. Cabe enunciar que esta información se retoma de material que ofrece el MUNACUA como apoyo para el cometido de este trabajo y en colaboración propia.

La finalidad de realizar estas actividades extramuros en espacios inclusivos para Personas con Discapacidad se basa en:

- **Objetivo general:** Realizar actividades para favorecer la inclusión social fuera del museo a través de diversas actividades con acuarela y otras técnicas que efectúa el MUNACUA para personas con discapacidad.
- **Objetivos específicos:**
  - ✓ Promover espacios de aprendizaje y destreza en vigor de la inclusión social a través de actividades recreativas.
  - ✓ Sensibilizar al público para que expresen sus ideas y sentimientos a través de sus pinturas y/o diseños.
  - ✓ Suscitar experiencias gratas como parte de su calidad de vida.
  - ✓ Promover el desarrollo motriz a través de la exploración del material didáctico.

**Tabla 6.- Programa de actividades extramuros del Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo”**

Explicación general					No de sesiones: 1	Fecha: 17-octubre-2018
Lugar	Contenido	Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje	Recursos a utilizar	P (parcial)	A (acumulado)
<b>Centro de Asistencia e Integración Social</b>	Repujado	Se presentan los titulares del taller. Se explica de manera general la temática del MUNACUA, se explica con una muestra cómo se va hacer. Se reparte una hoja de foamy, hoja de aluminio, kit para repujado, el dibujo que harán será libre, así como su decoración.	¿Cómo hacer repujado?	*Punzón repujado *Hoja de foamy *Hoja de aluminio *Plumones sharpie *Rellenador para repujado	Explicación de la actividad 10 minutos  Actividad: 40 minutos	50 minutos
Explicación general					No de sesiones: 2	Fecha: 13-marzo-2019 16-junio-2019
Lugar	Contenido	Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje	Recursos a utilizar	P (parcial)	A (acumulado)
<b>Centro Psicopedagógico y CRIT</b>	Mi rana es un balero	Se presentarán los titulares del taller y se explica la temática del MUNACUA. Se pregunta, ¿conocen qué es un balero?, alguien sabe ¿cómo se juega? Se explica qué es un balero. Se muestran los baleros de ejemplo, paso a paso se van explicando las instrucciones y se empieza a repartir material. Se reparte el rollo de cartón (del papel higiénico) mismo que con pintura acrílica se pintara de color verde y con	¿Qué es un balero? ¿Cómo se juega?	*Rollo de cartón (del papel higiénico) *Estambre *Taparrosca *Recortes de patas y dedos de la rana *Diferentes colores de pintura acrílica *Pegamento	Explicación de la actividad 10 minutos  Actividad: 30 minutos	40 minutos (observación: para el CRIT se realizó en 30 min. aprox.)

		otros colores lo decorarán al gusto, también pintarán la mosca (taparroscas) de color negro, se dejará secar y al final se le pegaran las manos y dedos.				
<b>Explicación general</b>					<b>No de sesiones: 1</b>	<b>Fecha:</b> 17-junio 2019
<b>Lugar</b>	<b>Contenido</b>	<b>Actividad de enseñanza</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>	<b>Recursos a utilizar</b>	<b>P (parcial)</b>	<b>A (acumulado)</b>
<b>Centro de Asistencia e Integración Social y CRIT</b>	Rompecabezas con repujado y fieltro.	Presentación de los talleristas y la temática del MUNACUA. Explicación de la importancia de las imágenes de los rompecabezas. Se reparte material didáctico. Se incita la exploración del material.	Identificar algunas figuras simbólicas del MUNACUA. Conocer e identificar diferentes texturas.	Rompecabezas con repujado y fieltro.	Explicación de la actividad 10 minutos Actividad: 20 minutos	30 minutos
<b>Explicación general: material de apoyo</b>						
<b>Centro de Asistencia e Integración Social y CRIT</b>	MUNACUA digital.	Presentación de los talleristas. Explicación de la temática del MUNACUA con apoyo de aparatos digitales. Se incita para que puedan explorar el contenido del museo.	Conocer y explorar espacios del MUNACUA.	*Programa digital del MUNACUA. *4 tablet.	Explicación de la actividad 10 minutos Actividad: 20 minutos	30 minutos

Si bien, aunque el programa permite presentar de manera general cada una de las actividades que se realizaron, en la siguiente fase se clarifica el seguimiento que se realizó para cada actividad en la que se participó.

**Fase 4.-** Planeación y realización de las actividades extramuros del MUNACUA.

El objetivo es describir detalladamente el procedimiento en cada una de las actividades, así como analizarlas a partir de la observación participativa y el diálogo que se logra a través de una entrevista a profundidad, por otro lado, ser partícipe de estas actividades implica desempeñar un rol que en mínima parte altere la experiencia natural de las personas con y sin discapacidad, situación que permite reorientar las necesidades según el lugar, así como enriquecerse de didácticas para contribuir hacia una mejora en las PcD.

**Sesión correspondiente al: Diseño en repujado**



Tabla 7.- Centro de Asistencia e Integración Social (CAIS)		
<b>Contenido:</b> Diseño con repujado	<b>Objetivo específico:</b> Conocer y aplicar la técnica de repujado para generar habilidad y esta repercuta en su ámbito personal y laboral.	<b>Duración:</b> 50 minutos aproximadamente
<b>Desarrollo de la actividad</b>		
<b>Antes de la actividad</b> ✓ Previamente se capacita al personal del MUNACUA que participará en dicha actividad, esto con la finalidad de conocer el proceso para la elaboración de esta técnica de repujado. ✓ Se prepara el material correspondiente para la actividad y se guarda en una maleta.	<b>Durante la actividad</b> ✓ Una persona designada presenta al MUNACUA y su temática, así mismo, presenta a los colaboradores. ✓ Posteriormente, pregunta si alguien sabe ¿qué es? y ¿cómo hacer repujado?, según sea la respuesta, explica y presenta algunos ejemplos de repujado y los materiales con los que se realiza. ✓ Se reparte material: una hoja de foamy, hoja de aluminio, kit para repujado y plumones sharpie. ✓ El dibujo que harán será libre, así como su decoración.	<b>Después de la actividad</b> ✓ Entre los participantes se dialoga respecto a la actividad, por lo que él responsable pregunta: ◆ ¿Qué les pareció la actividad? ◆ ¿Cómo se sintieron al realizar la actividad? ◆ ¿Qué experiencia en particular les llamó la atención?
<b>Recursos:</b>		<b>Observaciones:</b>
*Kit punzón repujado *Hoja de foamy *Hoja de aluminio	*Plumones sharpie *Rellenador para repujado	

**Tabla 8.- Centro Psicopedagógico y CRIT (Teletón)**

<p><b>Contenido:</b> Mi balero es una rana</p>	<p><b>Objetivo específico:</b> Sensibilizar para seguir instrucciones al aplicar las técnicas básicas de pintura y explorar el material para identificar diferentes texturas.</p>	<p><b>Duración:</b> 40 minutos aproximadamente</p>	
<p><b>Desarrollo de la actividad</b></p>			
<p><b>Antes de la actividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Se recolecta y prepara el material.</li> <li>*Se imprime y recorta las manos y patas de la rana.</li> <li>*Se engrapa uno de los extremos del rollo de cartón (rollos cartón de papel de baño) con estambre, éste a su vez está atado al taparrosca.</li> <li>*Se pintan tapas de refresco en color negro (pintura de aerosol).</li> <li>*Se guarda el material en la maleta.</li> <li>*Ya en el lugar, se prepara el material para los alumnos.</li> </ul>	<p><b>Durante la actividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Los talleristas se presentan, así como el responsable presenta al MUNACUA.</li> <li>*Se explica la actividad, preguntando si ¿alguien ha jugado con un balero?</li> <li>*Se reparte el rollo de cartón, pinceles, pintura acrílica, y vasos de agua para que decoren el cuerpo de la rana.</li> <li>*Según su procedimiento, se empiezan a repartir los recortes de las manos y patas de la rana, así como los recortes de las moscas, para empezar a pintarlos.</li> <li>*Una vez terminado de decorar el rollo de cartón y los recortes, se empiezan a unir, pegándolos con resistol líquido.</li> </ul>	<p><b>Después de la actividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Se propone llevar muestras para la siguiente actividad.</li> <li>*Entre los talleristas se sugiere llevar otro material.</li> </ul>	
<p><b>Recursos:</b></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Rollo de cartón (del papel higiénico)</li> <li>*Estambre</li> <li>*Taparrosca</li> <li>*Recortes de patas y manos de la rana, y de moscas</li> <li>*Diferentes colores de pintura acrílica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Pegamento</li> <li>*Pinceles</li> <li>*Vasos</li> <li>*Agua</li> <li>*Servilletas (sanitas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Pintura de aerosol color negro</li> <li>*Godetes</li> </ul>	<p><b>Observaciones:</b></p>

### Sesión correspondiente a: Rompecabezas con repujado y fieltro

Tabla 9.- CRIT (Teletón), rompecabezas con repujado y fieltro.		
<b>Contenido:</b> Rompecabezas con repujado y fieltro	<b>Objetivo específico:</b> Identificar algunas piezas simbólicas que representa al MUNACUA y explorar diferentes texturas de material concreto.	<b>Duración:</b> 30 minutos
<b>Desarrollo de la actividad</b>		
<b>Antes de la actividad</b> *Reacomodar y verificar las piezas según correspondan, para armar un rompecabezas. *Guardar el material en la maleta.	<b>Durante la actividad</b> *Presentación de los talleristas y del lugar que provienen. *Agrupar al público para trabajar en equipo. *Apoyar para que el público perciba la textura del material y lo coloque donde considere que corresponde.	<b>Después de la actividad</b> ✓No hay
<b>Recursos:</b>		<b>Observaciones:</b>
*Diferentes diseños de rompecabezas hechos con repujado y fieltro.		

### Sesión correspondiente a: Material didáctico digital

Tabla 10.- CRIT (Teletón) material digital.		
<b>Contenido:</b> MUNACUA digital	<b>Objetivo específico:</b> Presentar y dar a conocer la temática del museo, así como suscitar el uso y la exploración del contenido digital.	<b>Duración:</b> 30 minutos
<b>Desarrollo de la actividad</b>		
<b>Antes de la actividad</b> ✓Verificar el adecuado funcionamiento de la aplicación. ✓Capacitar a los involucrados sobre la temática del museo. ✓Resguardar el material en la maleta.	<b>Durante la actividad</b> ✓Presentación de los talleristas y del lugar que provienen. ✓Agrupar al público para trabajar en equipo. ✓Asignación de Tablet para exponer su contenido. ✓Presentación específica de las salas.	<b>Después de la actividad</b> ✓No hay
<b>Recursos:</b>		<b>Observaciones:</b>
*Diferentes diseños de rompecabezas hechos con repujado y fieltro.		

### **Capítulo 3.- Análisis de intervención**

Para introducir este apartado, es necesario especificar cuáles fueron las técnicas e instrumentos de este proyecto, para la obtención de la información en el objetivo de este trabajo, posteriormente, brindar un análisis de la intervención a través de la interpretación a partir de una postura desde la psicología educativa, en la que los participantes (CAIS, CRIT y centro psicopedagógico, talleristas y demás personal de museo), el escenario (de la actividad extramuros y museo), la condición social y las actividades recreativas, son los factores que permiten conducir y orientar esta práctica de intervención a partir de mi participación como personal de Servicio Social y voluntariado en este recinto cultural.

Durante mi participación en el desarrollo de las diferentes actividades extramuros en el MUNACUA, se identificaron dos estrategias para la recogida de información, por lo que se describen a continuación:

#### **➤ Observación participante**

Como concepto, Rodríguez, Gil y García (como se citó en Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014) la definen como “un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva” (g. 207).

Mi involucración como observador participante, surge a partir de asistir a los diferentes talleres en los que se promueve la inclusión social de las actividades extramuros del MUNACUA, a partir de realizar:

- ✓ Participación directa e interacción en los diferentes escenarios.
- ✓ Se procura evitar la alteración del ambiente de las personas, con el fin de observar su propia naturaleza.

Se piensa que el objetivo de esta técnica, es evitar la emisión de juicios morales, educativos y otros, donde se pretende describir y analizar algunos enfoques inclusivos a partir de las PcD, así mismo, permite la interpretación de situaciones específicas que tienen y aportan las PcD, bien sea personal, colaborativa, afectiva, de aprendizaje, enseñanza y otras,

paralelamente, descifrar a partir de sus propios escenarios naturales donde las PcD interactúan entre sí.

### ➤ **Entrevista en profundidad**

Taylor y Bogdan (como se citó en Quecedo y Castaño, 2002), la definen como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 23).

Las entrevistas se identificaron en los diferentes escenarios con PcD y con los colaboradores de los talleres, incitando charlas con preguntas que surgen por la misma naturaleza de la conversación, para precisar, surgen durante algunas actividades como la capacitación, instrucciones en la asignación de los talleres, así mismo, durante y después de los talleres. Lo anterior, se da en su forma natural, por lo que las preguntas no están preestablecidas, ya que surgieron con el fin de obtener más información y en situaciones concretas, así mismo, como parte de la misma naturaleza que puede encontrarse en una charla que es amena.

Se encuentra, que el objetivo de realizar preguntas en profundidad consiste en:

- ✓ Conocer la perspectiva o punto de vista en algún caso o situación concreta.
- ✓ Identificar recursos necesarios para las actividades.
- ✓ Conocer los objetivos de los talleres, respectivamente de los diferentes escenarios.
- ✓ Distinguir el personal involucrado como PcD y colaboradores.
- ✓ Conocer las experiencias a partir de diferentes vivencias.

La importancia de la observación participante y la entrevista en profundidad radica en desarrollar sensibilidad ante la observación e identificación de aspectos relevantes, así mismo, distinguir las necesidades inclusivas en los diferentes escenarios del MUNACUA donde el Psicólogo Educativo puede desempeñarse, paralelamente, prepararse profesionalmente y responder o atender las necesidades a partir del círculo y circunstancia que puedan suscitarse.

A partir de la observación participante y la entrevista en profundidad, se desarrolla la descripción y el análisis con base en mi experiencia en las actividades extramuros del MUNACUA para PcD en espacios inclusivos.

### **3.1.- Centro de Asistencia e Integración Social (CAIS)**

Para iniciar, es importante especificar los nombres de los involucrados en el taller, así mismo, estos nombres son pseudónimos a excepción de la escritora de este contenido, por lo que en el transcurso de este apartado se encontrarán nombres como: Fátima quien es la responsable de Servicios Educativos del MUNACUA, Juan es el responsable del área de pedagogía del museo, José, Monse y Blanca realizan servicio social.

—Generalmente, el CAIS invita al personal del MUNACUA a realizar actividades recreativas, así lo describe Fátima al preguntarle —¿cuándo volveremos a visitar al CAIS?

Para esta ocasión, la actividad extramuros se realizó el 17 de octubre del 2019, anticipadamente, se estableció la actividad a realizar, esta se define a partir de las especificaciones que establece el CAIS y el MUNACUA, por ejemplo, este CAIS asiste a mujeres que presentan vulnerabilidad social como la discapacidad. Para este caso, se asume que se realiza la técnica de repujado debido a que la discapacidad se encuentra entre un nivel leve y moderado, esto basándonos en la autonomía que manifiestan, por otro lado, se realiza esta actividad con el fin de... (Fátima argumenta) —generar una destreza para aquellas mujeres que puedan incorporarse al ámbito laboral y en general proporcionarles momentos agradables al elaborar su propio diseño con la técnica de repujado.

De manera amable y a la vez atenta, Fátima invita al personal de servicio social para que participe en las actividades extramuros. Se percibe que esta decisión es con base en aquellas personas que apoyan por las mañanas y que usualmente son puntuales.

Para lograr esta actividad extramuros, anticipadamente Fátima capacita a Juan, José, Blanca y otros participantes (estos últimos decidieron incorporarse en la actividad) para que conozcan, apliquen y posteriormente, orienten en el proceso de la técnica de repujado. Iniciaron preparando la logística y material en el área poética del museo que, por cierto, es el espacio donde usualmente se realizan los talleres que se imparten dentro del museo, esto después de una visita guiada, según sea el caso.

—¿Conocen la técnica de repujado? — pregunta Fátima.

De forma pausada cada uno empieza a participar, escuchándolos decir: —yo no, yo tampoco— y otra voz dice, —¡yo he visto! ... ¡pero desconozco cómo se hace!

Tratando de romper el hielo (coloquialmente hablando), Fátima les sugiere —¡imaginen algo que les guste! o bien, algo que venga a su mente. — Entre miradas, mostrando asombro y dudas, dejaron pasar unos minutos para inspirarse. Tras pasar un tiempo considerable... Fátima de nuevo les dice, —eso que está en su mente, plásmenlo en una hoja de aluminio, pero en espejo— (esta indicación se atribuye de forma coloquial, es decir que el dibujo quedaría como si se mirara en el espejo), mostrando extrañeza, dudas, risas e iniciando conversación, empezaron a dibujar, obteniendo como resultado de esa inspiración, dibujos de símbolos, animales y una casa.

Esta participación grupal puede ser un ejemplo de inclusión social, debido a la interacción y aceptación que surge entre ellos, además la orientación de este grupo se basa en desempeñar actividades que conlleva un fin social, que en este caso es aprender una técnica para impartir un taller, estas circunstancias conllevan a los partícipes a relacionarse a través de un vínculo social. En este sentido, se asume que en la inclusión todos somos partícipes, sin embargo, esta depende de dos perspectivas según mi punto de vista, la primera será de forma individual; es decir aquello que manifieste cada persona desde lo intrínseco y extrínseco, la segunda será de forma grupal, en esta me refiero a la apertura que el grupo exprese entre sus participantes, por tal, la alteración que pueda manifestarse en alguna de las dos confrontará una base sólida e inclusiva.

Por otro lado, la enseñanza-aprendizaje en este taller se identifica que surge a través de la experiencia, paralelamente, por descubrimiento debido a la actividad a realizar y esta a su vez se muestra como modelo a los futuros aprendices.

Con relación a la técnica, necesita que el dibujo realizado tenga un buen grosor, por lo que requiere que se remarque varias veces, teniendo la precaución de evitar romper el aluminio, para ello, se necesita de una base suave como una hoja de foamy. Posteriormente, al lograr un delineado en el dibujo, se aplica una base de rellenedor para repujado, esta es una pasta y se coloca al final para que tenga firmeza. Para continuar con el proceso, se decora con diferentes colores según sea la imaginación y creatividad de cada participante, dando un toque real o irreal, y esto se logra con los plumones sharpie. Una vez terminada la decoración con los plumones, le agregan el rellenedor para repujado y lo dejan secar.

Al concluir dicha capacitación, se toman como ejemplos los diseños realizados para exponer y explicar el proceso en la actividad que se impartirá en el CAIS. Con ello, se prepara y se guarda el material a utilizar en una maleta.

Aunque fueron varios los capacitados solo asistió José, Monse, Blanca y como responsable de la actividad Juan. Se observó que en el lugar (CAIS) ya se esperaba a este grupo de talleristas, pues tanto las sillas como las mesas se encontraban acomodadas. En cuanto a las participantes, se esperaba un público de aproximadamente 30 a 40 personas, por lo que se distribuyó el material para 10 personas por mesa, siendo este el conveniente para que cada una tenga su espacio adecuado.

Además del personal del MUNACUA, se encontraban como mediadores el mismo personal del CAIS, debido a algunas situaciones en particular que presentaban las pacientes.

Para dar apertura a la actividad, Juan presentó al MUNACUA y a los colaboradores, en este caso se percibió que algunas reflejaban asombro, duda y con una mirada variante, por lo que un señor (personal del CAIS) menciona —algunas de ellas son sordomudas— siendo este el caso, Juan empiezan a dirigirse al grupo en LSM, acto al que se sumaron los demás responsables del lugar. De esta manera, Juan explicó la temática del museo y posteriormente, apoyándose de los modelos que se habían realizado con repujado, presentó y explicó la actividad a realizar.

Durante el taller, Juan, José, Monse y Blanca apoyaban de manera individual a las participantes, sea por iniciativa de ellos o porque ellas lo solicitaban, ¡pues tenían dudas! Además, se notó que algunas tenían dificultad para expresarse a través de un dibujo pues argumentan —¡es que no se dibujar! — otras decían —¡no sé qué dibujar! — en otros casos pedían apoyo al decir —¡me haces el dibujo! — y entre comentarios de los talleristas ellas les decían —¡tú ayúdame! — o bien —¿qué dibujo? Sea cual haya sido la situación, los talleristas se involucraron para apoyarlas e invitarlas a realizar su dibujo.

Para esta situación, en algunos casos requerían de palabras de ánimo para invitarlas a realizar su propio dibujo, es decir, que entre más palabras como: ¡usted puede!, ¡lo está haciendo muy bien!, ¡qué bonito está su dibujo!, ¡qué bonito le está quedando!, más animadas se les miraba y, sobre todo, más dedicadas estaban en la actividad.

No obstante, la mayoría de las pacientes se mostraron inquietas y curiosas ante el desarrollo de la actividad, dejando a un lado la imposibilidad que manifestaban respecto a su condición de discapacidad, pues mostraron interés en el momento cuando se explicó el procedimiento, así como se puede observar en la foto.



*Ilustración 5.-  
Actividades  
extramuros  
CAIS: Museo  
Nacional de la  
Acuarela  
"Alfredo Guati  
Rojo", (2018).*

Cabe resaltar que la muestra es uno de los modelos que se había trabajado para que los talleristas impartieran la actividad, de esta manera, la enseñanza-aprendizaje se manifiesta a través de modelos, muestras y/o ejemplos para que el grupo tenga un punto de origen, referencia o de dónde partir.

Para aquellas pacientes que se les complicaba realizar su dibujo, por ejemplo, Blanca les hacía

*Ilustración 6.-  
Actividades  
extramuros,  
CAIS: Museo  
Nacional de la  
Acuarela "Alfredo  
Guati Rojo",  
(2018).*



sugerencias  
indagando,  
respecto a —

¿qué les gusta?, ¿cuál es su lugar favorito?, ¿qué animal les agrada?, ¿cuál es su comida o fruta favorita?, — se considera que a través de estas preguntas las pacientes construyen, definen y realizan su propio dibujo. En otros casos, apoyaba guiándoles la mano para realizar su dibujo, no sin antes preguntarles —¿qué le gustaría dibujar?

En otras situaciones, los talleristas se percataron que había pacientes que no realizaban la actividad, por lo que se les miraba acercarse a ellas con cautela para indagar cuál era la situación que presentaban e identificar posibles necesidades y obstáculos que les impide participar en la actividad, por lo que Blanca brindaba apoyo guiado, como el que se ha especificado, situación que se logra a través de la interacción directa con las pacientes.

Como parte de esta observación, se identifica que algunas pacientes manifiestan dificultad para interactuar con los demás, en este sentido, se observó que algunas muestran conducta con movimientos repetitivos, otras estaban estáticas en su asiento. Como situación en particular, una se dedicó a rayar la hoja de aluminio, y entre expresiones de desesperación e intentar hablar (pues emitía sonidos peculiares) seguía rayando la hoja.

Otro caso a destacar, se basa en la dificultad que presentan para tomar el lápiz y los demás objetos que se ocuparon para realizar esta técnica. Así mismo, se identifica a pacientes que se comunican solamente y aparentemente con quien tienen un vínculo más directo o cercano, pues se apreció que interactúan de una manera en particular que involucra sonidos bucales. Como apoyo, el personal del CAIS asistió personalmente a pacientes que requieren de mayor atención, ya que el contacto previo entre ellos les permitía identificar sus necesidades en el momento de llevar a cabo la actividad.

Este último párrafo, denota que algunas presentan discapacidad de lenguaje, debido a la ausencia de esta en su forma oral, así como la discapacidad que confiere a la habilidad para tomar un lápiz y otros objetos que se ocuparon en el taller. Como parte de las habilidades motrices, están aquellas que confieren al movimiento físico de las manos, que en la parte teórica de este trabajo se identifica como Trastorno del desarrollo de la coordinación, misma que se identifica de forma especulativa.

Dentro de las situaciones que se han descrito en los últimos párrafos, los talleristas en colaboración con el personal del CAIS, logran que poco a poco estas pacientes se incorporen

en la actividad. Siendo prueba de ello, lo que a continuación se presenta a través de las siguientes imágenes, en la que destaca el interés que expresan, pues se dedican y cuidan los detalles de su dibujo.

En el caso de la imagen que está a la derecha, se puede observar que la paciente presenta discapacidad en la mano derecha, situación que le imposibilita poder hacer uso de ella, sin embargo, su situación no fue impedimento para hacer la actividad, además, se le percibió alegre al momento de realizar su dibujo, también se mostraba atenta con el personal del museo.

Como caso particular, tomaba de la mano con gran calidez a Blanca, e incluso la abrazó, no obstante, su reacción fue imprevista, pues no supo qué hacer y cómo corresponder, situación que compartió con sus compañeros del taller, a lo que Juan dice —sí, me di cuenta. Sin embargo, su reacción surge de interactuar con niños, ya que en algunas aulas educativas hay normativas que privan de esta expresión deliberada de emociones como la descrita y aunque el contexto es diferente, hay situaciones que no se prevén y se reacciona de forma espontánea.



Respecto a los dibujos que iban realizando, el personal del museo les preguntaba —¿qué es?, con la finalidad de que ellas expongan su dibujo, además, de ser el estímulo para impulsarlas a expresarse y así se animaran a concluir su trabajo.

En algunos casos Blanca les preguntaba —¿qué está dibujando? Teniendo como respuesta.

—Dibujo un paisaje, ¡porque me gustan los árboles!

Situación que origina una conversación amena, pues exponía a través de la charla un poco de su esencia de vida al compartir.

—Yo tengo una familia, pero...— Es mejor solo mencionar que en ese momento se encontraba con la asistencia social del CAIS.

En general y durante el procedimiento de la técnica de repujado, se notó que algunas pacientes se les complicó el uso de material del kit de punzón para repujado, ya que este requiere de fuerza física para remarcar el dibujo (situación que ponía en desventaja a aquellas pacientes que tenían dificultad motriz fina, es decir aquello que confiere a los movimientos de las manos), esto como parte de la técnica de repujado, sin embargo, en general se logró el objetivo dejando en las participantes una experiencia grata, pues fue reflejo de sus rostros y el carisma que expresaban al interactuar con los talleristas.

Como resultado de esta actividad se obtuvo lo que se muestra en las siguientes fotos, además de obsequiar algunos trabajos al personal del MUNACUA, debido a que algunas argumentaban que —¡no nos dejan tener trabajos como estos! — otras decían —¡sí!, ¡nos los quitan! —.



De esta manera, se da por entendido que esta situación surge debido a que el material como el aluminio puede ocasionar algún incidente, que, de cierta forma, puede producirse sin la mera intención de ser causada.

Cabe señalar que algunas pacientes sobresalieron en la actividad, ya que con facilidad adquirieron habilidad en la técnica de repujado y lograron incorporarse en una actividad digital mostrando mínima dificultad para hacer uso de ella, que en este caso fue un iPad, así como se muestra en la siguiente foto. El contenido de esta, son juegos como rompecabezas basados en la temática del museo.



*Ilustración 9.- Actividades extramuros CAIS: Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo", (2018).*

Por su parte, destacó la participación del personal del CAIS, quienes se incorporaron a la actividad, esto sin dejar de lado su labor en este Centro de Asistencia e Integración Social, quienes en todo momento se mostraron atentos y alerta ante la posibilidad de presentarse algún percance.

Al emprender el regreso al MUNACUA y sin planear, surgió una conversación entre los talleristas, mostrando interés a la pregunta de Juan —¿qué les pareció la actividad? — a lo que Monse contesta —¡muy interesante! y así, sin mencionar más, regresa la interrogante a Juan, por lo que contesta —¡asombrosa!, sobre todo el público a quién va dirigido, sin dejar de lado que es un lugar peculiarmente asombroso, literalmente es una ciudadela de mujeres que presentan diversas condiciones de discapacidad, que a la vez genera impotencia respecto

a la situación de vida que llevan. Mientras José y Blanca afirman. A su vez, Blanca expone a sus compañeros la situación que le sucedió con una paciente, percatándose de lo sucedido Juan y José.

Tratando de seguir con la conversación Juan pregunta —¿cómo se sintieron al realizar la actividad?

Aunque en el momento Blanca no contestó, se llevó esa pregunta como reflexión al participar en tal evento, especialmente por lo sucedido. Por lo que le lleva a sentirse satisfecha de poder participar y ayudar a alguien y sobre todo a enseñarle algo, con la finalidad de desarrollar una habilidad, misma que comparte con Fátima, ya que esta actividad puede ser un recurso para ayudarse y obtener recursos económicos, por otro lado, es devastador y causa impotencia presenciar, (aunque no directamente del grupo que se asistió) algunas situaciones que son ejemplo tal cual de lo vulnerables que podemos ser como personas y que a la vez podemos vulnerabilizar a alguna determinada sociedad que presentan dificultades respecto a su calidad de vida, como lo son estas mujeres en este centro de asistencia social.

En otro sentido y retomando el concepto de inclusión social, que en particular son con PcD, se encuentra en este centro que, tal vez, consciente o no, estas mujeres son partícipes de un grupo de personas, que a su vez son asistidas por diferentes personas con profesión que procuran para sus vidas una mejora respecto a sus habilidades, o bien que les brindan refugio al situarse en una condición degenerativa.

Por otro lado, si consideramos a la discapacidad a partir del nivel de autonomía, la mayoría de estas mujeres se encuentra en un nivel medio, con base en las particularidades que muestran, de entre ellas, sus movimientos repetitivos que son en algunos casos incontrolables o involuntarios, así como la deficiencia física que presentan respecto al desarrollo motriz, o bien sea que presentan dificultad para comunicarse como: ausencia de lenguaje y ausencia auditiva. Esta situación las posiciona en una baja o nula condición laboral, debido a la posible falta de capacitación y empatía de personas regulares para con PcD, situación a la que se enfrentan en su día a día. Esta vulnerabilidad laboral, desvaloriza en cuanto a su calidad de vida, ya que tener solvencia económica permite a las personas con y sin discapacidad sentir seguridad individual.

Otra situación a destacar, es que algunas se ven imposibilitadas para atender sus propias necesidades físicas. Basándonos en la pirámide de Maslow, jerárquicamente esta es la base que toda persona requiere. La ausencia de atenderse a sí mismo reorienta diferentes directrices, bien sea que refiere a una discapacidad, sea esta efímera, intermitente o permanente, que deja en desventaja sobre todo en esta última respecto a la inclusión social y a su calidad de vida. Sin embargo, en virtud de CV, está la asistencia social, que, por ejemplo, a través de actividades recreativas que diseña, planea y desarrolla el MUNACUA, aporta en cuanto a generar aprendizajes, o momentos gratos para estas pacientes del CAIS a través de la actividad recreativa denominada técnica con repujado.

Desde el punto de vista de la Psicología Educativa (aunque esta actividad ya estaba diseñada), el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se da en las actividades de capacitación, donde el personal del MUNACUA enseña al personal de Servicio Social y otros. Ambas situaciones, me refiero a la capacitación y el taller, requieren de un modelo para tener una base de dónde apoyarse para iniciar el aprendizaje.

Por otro lado, el profesional en Psicología Educativa interviene en la identificación de necesidades, aquí la importancia de conocer el contexto en que se participa y sobre todo las condiciones que presenta la población, esta situación reorienta la actividad a realizar, pues identifica métodos a utilizar para lograr un aprendizaje en las personas, con el fin de desarrollar o ampliar sus habilidades, mismas que repercuten de manera individual y social. Es decir, buscar e indagar respecto a cómo pueden las personas lograr un aprendizaje, a partir de ello generar actividades mediadoras que aportan en el aprendizaje.

En este caso, aunque la actividad ya estaba diseñada, se identificó estructuras que conforman una planeación que anteriormente se expone en la fase 4 de este trabajo, sin embargo, se identifican nuevas necesidades que presenta esta población, por lo que se argumenta esta situación en las conclusiones.

Por otro lado, y desde una perspectiva de la psicología educativa y tomando como referencia la postura constructivista de Araya, Alfaro y Andonegui (2007), el aprendizaje se logra "... a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y al mismo tiempo transformándolos ..." (p. 77).

Por lo tanto, en el desarrollo del taller se encuentra que la relación que hay entre la actividad recreativa y el aprendizaje desde este enfoque, se vincula al momento de cómo se genera el aprendizaje en un ambiente social en el que participa un determinado grupo de personas elaborando un modelo único (situación a realizar) a base de un ejemplo que se expone, donde las pacientes directamente exploran en su ambiente con diferentes objetos como el material.

Así mismo, Aznar describe algunos principios (como se citó en Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 81) teóricos que se vinculan con lo que se observó durante el taller:

- Principio de interacción del hombre con el medio.
- Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir.

La primera tiene relación con lo que describe Araya, Alfaro y Andonegui, ya que hay relación o interacción con el medio, pues las pacientes tuvieron relación directa con el objeto (material) y el modelo (ejemplo) en su ambiente, mismos que permitieron dejar de manifiesto sus conocimientos previos para desarrollar un nuevo modelo a través de una explicación, así mismo, este aprendizaje se sostiene y se mantiene a través de diferentes estímulos naturales como la motivación (estímulo interno) y este se precisa en un enfoque conductual, así como los estímulos externos, por ejemplo aquellas palabras que fueron elogios y aquellos que se suscitaron al momento de guiar la mano, sean estos de una forma continua o intermitente, así como lo establece el condicionamiento operante de Skinner, estos estímulos permitieron generar la motivación y curiosidad para llevar a cabo la actividad.

Por mencionar, en el apartado teórico de este trabajo Benson describe (desde un enfoque cognitivo) que el aprendizaje es como un proceso, donde la información que es obtenida, se almacena y regresa al medio, en este caso infiere en cómo las pacientes procesan y asimilan la información que se expone (información obtenida) a manera de regresar al medio a través de diferentes modelos como paisajes, frutas, letras y demás información que procesaron en su sistema neuronal donde dejaron de manifiesto diferentes ejemplares.

### **3.2.- Centro Psicopedagógico**

Para dar inicio, se precisa que al taller asistieron Juan, José, Mónica y Blanca. Como se ha descrito, es un centro psicopedagógico donde además de TDAH atienden y orientan respecto a otras situaciones de educación. También, se especifica que en este escenario se realizó la actividad del balero (previamente diseñada por personal del MUNACUA).

Anteriormente, se ha puntualizado que en las actividades extramuros, en este caso el centro psicopedagógico solicita al museo de su asistencia a este, con la finalidad de promover actividades recreativas, así mismo, brindar a los alumnos momentos enriquecedores sobre actividades con acuarela, paralelamente, el museo tiene la intención de transmitir y brindar experiencias únicas a los participantes de este centro, a través de su actividad del balero, en la que puedan conocer, explorar, manipular y descubrir a través del objeto.

Por su parte, el museo a través de Servicios Escolares (SE), solicita la participación de algunos miembros de servicio social, por lo que se designan a José, Mónica y Blanca, siendo como responsable Juan, ya que es personal del MUNACUA. Previamente, se nos informa que en el lugar habrá alumnos con Autismo y TDAH, ambas condiciones refieren a alteraciones de habilidades sociales, estas en sus diferentes niveles de gravedad, para el caso, se nos sugiere puntualizar en las reglas y seguir paso a paso las indicaciones.

En la capacitación Fátima y Juan explican con dos muestras la actividad que se realizaría en este centro psicopedagógico, por lo que involucran e invitan a personal de diferentes áreas de Prácticas Profesionales y de Servicio Social, como de: diseño, pedagogía, de inglés y psicología educativa, esto con el fin de buscar el material necesario para realizar la actividad, misma que sería elaborar un balero con material reciclable.

De lo anterior, se identifica que la enseñanza-aprendizaje surge a partir de mostrar un ejemplo o modelo del balero, posteriormente, se complementa con la exploración que hay con el objeto, para ello algunos de los practicantes o de SS decían —¿cómo se hace?, — por lo que poco a poco al recabar el material esta interrogante se fue evidenciando. Entre esta interacción y participación de diferentes áreas, también surgen opiniones respecto a cómo se realiza el balero, por lo que además de conocer el material con el que se va a realizar, también surge el aprendizaje al interactuar con los demás aprendices de este grupo. Esta experiencia

permite inferir en los grupos sociales, ya que el procedimiento de esta capacitación genera la reunión de un conjunto de personal que tienen un objetivo en común, del mismo modo, esté corresponde a un tipo de educación no formal, ya que, aunque los participantes se reúnen para juntar y armar el material necesario para el taller, también con esta actividad se ven involucrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se implican diferentes profesionales del MUNACUA.

Con base en lo anterior, el personal participante se dio a la tarea de preparar el material, por lo que pintaron, recortaron y engraparon según haya sido el rol que se les haya asignado, por ello se reunieron en el área poética del museo, instalaron la logística y material necesario, teniendo como objetivo preparar las bases para que los niños armen y decoren su propio balero, mismo que simulará atrapar una mosca.

Para lograr el objetivo, se organizaron de manera que se asignaron tareas, algunos engrapaban los rollos de cartón con aproximadamente 25 cm de estambre, mientras que otros le hacían un orificio al taparroscas, a otros se les miraba pintar los taparroscas de color negro (con pintura de aerosol) ya que esta simularía ser la mosca. Otro grupo de personas se dedicó a buscar en internet el diseño de las manos y patas de la rana, a su vez, reproduciendo varios pares, posteriormente, las imprimieron y recortaron agrupándolas a manera de que quedaran en conjunto para darle forma y cuerpo al balero. Entre todo el equipo logró preparar el material para aproximadamente 40 niños y niñas de este centro psicopedagógico, situación que dejó en desventaja a quienes les tocó recortar, ya que terminaron lastimados de sus dedos.

Por mencionar, aunque fueron muchos los involucrados para preparar el taller (área de servicio social y prácticas profesionales), solo acudieron tres de ellos y el responsable del área de pedagogía.

El taller se impartió el 13 de marzo del año 2019. La rutina al iniciar el taller consiste en presentar al museo y a los talleristas, así como explicar la actividad a realizar, en esta ocasión Juan indaga preguntando — ¿han visitado o conocen al MUNACUA? — a su vez exponiendo algunas de las actividades que se realizan dentro del museo. De esta interrogante se percibe su curiosidad respecto a las acuarelas, por lo que algunos mencionan que en la escuela han trabajado con ellas, y mencionan algunos de los dibujos que han realizado, siendo estos como su animal favorito, o algún personaje peculiarmente específico, en otros casos, solo fueron

oyentes ya que mostraban más interés en empezar el taller, por lo que algunos de los alumnos se les miraba cerca de las pinturas acrílicas, mientras que otros exploraban los recipientes de estas pinturas.

Siendo que este centro psicopedagógico atiende a alumnos con características como Asperger-Autismo, se notó que el grupo en general presentaba mayor facilidad de distracción (condición específica del TDAH), por ello, las maestras a cargo del grupo, apoyaban a los talleristas, es decir, en situaciones como al presentarse un volumen alto de las voces, sin embargo, los talleristas lograron empatizar con el grupo y mediar el ambiente para iniciar con la explicación de la actividad, preguntando —¿conocen los baleros?— a lo que la mayoría contesta que —sí—, por otro lado, se les escuchaba explicar a sus compañeros cómo es un balero, pero también y de inmediato platicaban su historia respecto al balero, mencionando que tenían uno de madera, y con ello especificando los colores que tiene, por lo que fue una respuesta atendida al preguntarse —¿han jugado con un balero?—.

Para iniciar con la actividad, los talleristas explican el trabajo a realizar, por lo que dicen, —se va hacer un balero en forma de rana, la cual simulará atrapar una mosca, para ello vamos a repartir el material paso a paso, y a quienes estén en su lugar y en silencio—, estos últimos como estimulador para lograr mediar la conducta del grupo y como reglas antepuestas para apoyarles a seguir indicaciones.

Se les notaba ansiosos por iniciar el taller, por lo que unos alumnos empezaron a preguntar, —¿cómo lo vamos a pintar? — a lo que obtuvieron como respuesta, —el diseño es libre, así que imaginen cómo les gustaría que sería una rana para ustedes— y entre estas preguntas y dar a notar una conducta apropiada, se empezó a repartir el material a quienes estaban en su lugar y en silencio, por lo que los demás alumnos al percatarse de esta situación, se incorporan en sus espacios de trabajo, dando a notar que era momento de recibir su material.

Para este caso, fue necesario especificar reglas, ya que la aglomeración de actividades acumuladas, estresa en algunos casos a personas con TDAH, es por ello que se enfatiza en las reglas, aunado que se sigue paso a paso las instrucciones del trabajo, con el fin de evitar acumulación de información y con ello una conducta inapropiada, como enojo, desesperación, ansiedad y rabieta.

El material se repartió de manera individual, quedando cada integrante con un rollo de cartón (previamente engrapado con estambre y el taparrosca de plástico) y un pincel, compartiendo únicamente la pintura acrílica ya que se colocó en godetes.

Durante este proceso, algunos alumnos iniciaron con facilidad, mientras que a otros se les complicaba debido a las condiciones del pincel, por lo que al percatarse los talleristas se les cambio por otro que tuviera las características apropiadas para continuar con su rana.

En casos particulares, las maestras titulares del grupo apoyaban de manera personalizada a quienes se les complicaba relacionarse con sus compañeros, se decidió realizar de esta manera debido al acercamiento entre las maestras y las alumnas, además de requerir mayor atención, siendo que se les miraba guiando sus manos para pintar su balero.

Por su parte, los talleristas se distribuyeron en el grupo a manera de acompañar y apoyar a los alumnos para pintar, ya que, en algunos casos, hacían uso de abundante pintura, ocasionando que se les regara y que sus manos se llenarían de pintura. Por tal, se apoyaba en retirar la pintura con sanitas, y se explicaba y ayudaba diciendo paso a paso el procedimiento.

Al mismo tiempo, los talleristas brindaban estímulos verbales positivos como: ¡vas muy bien!, ¡te está quedando muy bonito!, ¡tú puedes hacerlo!, y entre otros reforzadores que se les decía se les veía motivados y emocionados por terminar su balero y para hacer uso de este.

Algunos de los participantes de este grupo, se les escuchaba decir los colores que iban a ocupar, se dio a notar en este caso que era para compartir la pintura e ir por más en caso de acabarse, por lo que se rolaban para ir por más pintura. De este acto, se deduce que entre ellos también hay reglas y/o acuerdos que siguen para tener una apropiada manera de convivir y de compartir. Teóricamente Piaget y Vygotski se hacen presentes en este acto al retomar la ZDP, misma que se alcanza al interactuar con los demás, por otro lado, infiere en la moral cuando se da la ayuda a los demás.

Al notarse que seguían ocupando abundante pintura, se sugirió que la retiraran con sanitas, ya que era necesario que se secara para continuar el proceso del balero (situación en la que ayudaban los talleristas), por lo que algunos sacaron al patio a su rana para que se secara,

mientras esto sucedía, se les empieza a repartir el demás material sólo a los que ya habían terminado.

Se reparte los recortes de las manos y patas de la rana, así como los recortes de las moscas, para que los empiecen a pintar, de igual manera, con pintura acrílica, situación que no se hizo esperar, pues casi de manera mágica la mayoría empezó a terminar de pintar su rollo de cartón, siendo este el cuerpo de la rana.

El conductismo en este caso se hace presente, cuando los alumnos que no han terminado de pintar el rollo (que sería el cuerpo de la rana) se percatan que se empieza a repartir el material como la mosca y las partes externas de la rana, este acto toma el rol de estimulante para que los alumnos terminen de pintar su rollo, pues como se menciona, de manera mágica terminan de pintar el rollo.

Siguiendo el mismo proceso (en algunos casos), ya que algunos ocupaban de nuevo abundante pintura, ocasionando que las manos y patas de la rana, así como la mosca, se rompieran con facilidad, situación a la que estaban preparados los talleristas, ya que tenían material suficiente, para estos casos, sin embargo, se les advertía que, de usar pintura de más, tendrían que trabajar doble, ante esta situación se les observaba desesperados, sin embargo, repitieron el proceso, pero esta vez con cautela.

Por el contrario, otros atendieron indicaciones y empezaron a unir las diferentes piezas del cuerpo de la rana con pegamento (mismo que los talleristas se encargaron de repartir), sin embargo, algunos alumnos se les percibía molestos, ya que entre la pintura de sus dedos y combinada con el pegamento, daba como resultado que se manchara su trabajo casi concluido, dando a notar su interés por realizar un buen trabajo.

En cuanto a la pintura, se observó que algunos usaban el color original de la pintura acrílica (rojo, azul, amarillo, verde, etc.), sin embargo, otros se daban a la tarea de combinar colores y obtener tonos originales, situación que de inmediato aprendieron otros alumnos, pues se identificó que fue algo que también empezaban a realizar, además, se percibió que entre ellos y ellas se preguntaban —¿qué colores usaste para ese color?— de este acto se observó que entre ellos se ayudaban e incluso se hacían sugerencias de los colores que podían utilizar.

De lo anterior, se aprecia un estilo de aprendizaje que surge por la observación, y que este se aplica al llevarse a la práctica, aunado que se aprende a través de la exploración al momento de combinar diferentes colores y obtener otros, y a su vez repetir el procedimiento. Se considera que el aprendizaje también fue social, ya que se propaga a través de este grupo, al momento de compartir y sugerir qué tonos pueden utilizar para obtener otros colores.

Todos realizaron su propio diseño respecto a la rana y sus particulares extremidades, así como la decoración de la mosca. Algunos ocupaban un solo color, otros se ocuparon en combinar colores obteniendo un tono muy peculiar, aunado se les miraba esmerándose por volver a obtenerlo, otros ocupaban una base de color verde y lo decoraban con puntos rojos, obteniendo como resultado lo que se aprecia en la siguiente imagen.



*Ilustración 9.- Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo", (2019). Actividades extramuros en Centro Psicopedagógico.*

Algunos alumnos antes de terminar su trabajo ya empezaban a jugar, mientras otros con calma esperaban a que se secara su balero para poder hacer uso de él, por el contrario, otros salían constantemente al patio para ver si su balero ya se había secado.

Por otro lado, se escuchó de una conversación que surgió de las maestras y el titular del taller, expresando en tono de afirmación, —¡no sé qué les pasó, pero todos están trabajando! — mientras que otra maestra afirma, —¡es verdad, a veces se les complica trabajar y atender

indicaciones! — situación que se confirma por la expresión que algunos tenían y otros por la dedicación que aportaron a su trabajo, obteniendo de ello lo que se muestra en las imágenes.

En cuanto al balero y de entre sus diferentes decoraciones, por ejemplo, la que se mira en esta imagen, se puede apreciar un tono natural respecto al color del cartón, sin embargo, fue porque ocuparon pintura en mínima cantidad e hicieron uso de abundante agua. Cabe resaltar que es un trabajo diseñado y elaborado por ellos mismos.



*Ilustración 10.- Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo". (2019).  
Actividades extramuros en: Centro Psicopedagógico.*

Como se describe, el aprendizaje es a base de la observación, pues en este caso se percibía que, si les agradaba el trabajo de algún compañero, trataban de repetirlo, por el contrario, se esmeraban por hacer su propio y original balero con tonos únicos.

Se considera que se logró el objetivo de la actividad, ya que además de expresar, explorar y realizar la actividad recreativa, todos fueron partícipes de la misma, cabe resaltar que algunos necesitaban ayuda de manera personalizada, de lo anterior, se piensa que es por el nivel de gravedad que tienen respecto a su discapacidad, sin embargo, se concluyó con efectividad dicha actividad recreativa, aunque solo para unos pocos fue de manera fugaz, ya que el uso de abundante agua o pintura les generó contratiempo para terminar su balero.

Por mencionar, se les percibía estar contentos por su balero, así mismo, el espacio fue lo de menos para empezar a jugar y juntarse en grupos para competir, mencionando —quién sería el primero en ensartar la mosca—.



*Ilustración 11. -Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo". (2019).  
Actividades extramuros en: Centro Psicopedagógico.*

De lo anterior, se les escuchaba explicar a otros de sus compañeros —cómo hacer uso de su balero y empezar a jugar—. Esta situación es un ejemplo preciso del aprendizaje social, mismo que surge al interactuar con otros.

Como se enunció, se observó que casi con prisas se concluyó el trabajo, esto para unos pocos alumnos, situación que se cree, se debe a la distracción y a la dificultad para atender indicaciones. Sin embargo, se logró el objetivo aportando en los alumnos una experiencia especialmente atractiva, siendo que se dio a notar en sus expresiones gestuales y corporales, así mismo, demostraron especial atención por realizar un trabajo que se relaciona con el juego, que en este caso fue un balero, ya que, al concluir el proceso, de inmediato empezaron a jugar cada uno con su balero.

Se especula, que es una actividad de inclusión social porque genera en los participantes momentos gratos donde se reflejan a través de sus emociones expresivas, en las que se trata de generar una mejoría respecto a su calidad de vida, ésta a través de generar bienestar por realizar su propio balero y sentirse motivados de terminarlo para poder hacer uso del mismo.

Desde un enfoque como parte de ser miembro del MUNACUA a través del Servicio Social, es inclusivo porque es una actividad que se realiza en las instalaciones del museo, y esta se lleva a espacios donde en situaciones como esta, que se ven en complicaciones para acudir al museo, como los es el MUNACUA, también porque esta actividad fue pensada para el grupo de participantes como lo fue en este centro psicopedagógico, es decir que es una actividad para todos y que esta puede ser modificada a partir de necesidades específicas.

Como parte de una perspectiva desde la Psicología Educativa, se deduce que para aquellas personas que tienen TDAH, es importante trabajar específicamente paso a paso los procedimientos o indicaciones, debido a la alteración que su conducta puede reflejar si esta se ve presionada por la afluencia de instrucciones, se piensa que esto se debe a la inatención que caracteriza al TDAH.

De lo anterior se obtiene que el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo ...” (DSM-5, 2014, p. 33), algunos de sus síntomas respecto a la inatención, hiperactividad e impulsividad son los que establece la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5 (2015, p. 33-35), este infiere en los siguientes:

- ✓ Con frecuencia falla en prestar atención.
- ✓ Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades.
- ✓ Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- ✓ Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares.
- ✓ Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades.
- ✓ Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren esfuerzo mental sostenido.
- ✓ Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos.
- ✓ Con frecuencia olvida las actividades cotidianas.

Algunos síntomas con base en la hiperactividad e impulsividad derivan en:

- ✓ Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
- ✓ Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- ✓ Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado.

- ✓ Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
- ✓ Con frecuencia está ocupado, actuando como si lo impulsará un motor.
- ✓ Con frecuencia habla excesivamente.
- ✓ Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta.
- ✓ Con frecuencia le es difícil esperar su turno.
- ✓ Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros.

De lo anterior y con base en lo observado en el lugar, se identifican síntomas que infieren con la dificultad de atender y seguir indicaciones, por ello y por la especificidad de la gravedad es que algunos necesitaban de apoyo personalizado. En este caso, por ejemplo, el DSM-5 (2014, p. 36) establece algunos niveles de gravedad, estos se basan en:

**Leve:** Pocos o ningún síntoma están presentes en más que los necesarios para el diagnóstico, y los síntomas sólo producen deterioro mínimo del funcionamiento social o laboral.

**Moderado:** Síntomas o deterioros funcionales presentes entre “leve” y “grave”.

**Grave:** Presencia de muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico o de varios síntomas particularmente graves, o los síntomas producen deterioro notable del funcionamiento social o laboral.

Respecto a la gravedad, se percibe de forma especulativa que la mayoría presenta un deterioro mínimo respecto al funcionamiento de actividades recreativas, ya que constantemente, cambian de material y algunos se les complica atender instrucciones, dando a notar complicación para centrarse o concentrarse en la actividad, por ello el estimulante para lograr la realización de su trabajo, fue a partir de explicar paso a paso e ir apoyando de forma individual a cada uno de los participantes (en algunos casos las maestras apoyaban a sus alumnos, se piensa que es por la relación estrecha que tienen por la convivencia de estar frecuentemente entre alumno y docente) para animar su labor y lograr concluir la actividad, así mismo, se estimula para que se concentren en una tarea concreta.

Por otro lado, el autismo trata por ejemplo de las “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos” (DSM-5, 2014, p. 28). Esta misma guía puntualiza en algunos ejemplos respecto a esta condición:

- ✓ Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
- ✓ Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
- ✓ Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

Para estos indicadores se establece que “la gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos”, (DSM-5, 2014, p. 28).

Como se ha descrito, en algunos casos de este grupo, recibían apoyo directo de sus maestras, así mismo, se reflexionó que es por la relación que existe entre las mismas, sin embargo, y retomando que como parte de uno de los síntomas del autismo es la deficiencia en conductas comunicativas, de este infiere en las verbales y no verbales, así como la dificultad que muestran al interactuar con otras personas. De ello se infiere que en este taller se encontró posiblemente, a personas con TDAH y Autismo, dado lo anteriormente explicado y con base en lo que se estipula en esta guía.

En otro sentido, el TDAH y Autismo afecta a la calidad de vida en las personas, en forma que esta condición de vida, imposibilita la interacción social y afectiva con las demás personas, cabe resaltar que, al presentar dificultad para relacionarse con otras personas, se complica la posibilidad de inserción laboral, con ello la seguridad personal.

En su forma afectiva, perturba el bienestar familiar por la presencia de dificultad para mostrar expresiones como emociones y otras, así mismo, el TDAH y Autismo altera la salud física y psicológica de las personas.

Para concluir, se considera que para trabajar con personas que tienen TDAH y Autismo, es necesario precisar en instrucciones y apoyar como en el caso del taller, para evitar la frustración a causa de asignar varias actividades o tareas a la vez, ya que este acto se complica en la labor de las personas con TDAH, así mismo, el apoyo personalizado en ambas condiciones es vital, para poco a poco generar autonomía personal y sobre todo el desarrollo de habilidades personales que generen bienestar físico, social, moral y psicológico.

Por otro lado, si nos enfocamos en la teoría conductual, Watson enuncia que “dado el estímulo, se predice la respuesta” (como se citó en Delval, 2012, p.58), es decir, hay presencia de estímulo-respuesta en algunas situaciones donde se manifiestan elogios a los alumnos. En estas situaciones se observó, que al expresar un estímulo (externo) como ¡te está quedando muy bien!, éste ayudaba a regular y motivar a los alumnos para continuar con su balero, se interpreta que es importante para ellos el valor del reconocimiento respecto a su labor y dedicación en el desarrollo de la actividad. Este mismo ejemplo muestra un proceso mecánico, ya que dado el estímulo (elogio) la conducta se manifiesta a través mayor dedicación al trabajo (respuesta).

En otro sentido, Moreyra (como se citó en Coloma y Tafur, 1999, p. 219), describe al constructivismo como un proceso que se adquiere “... a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos como: la herencia, el ambiente sociocultural, las experiencias y el lenguaje”, éste se precisa al momento de interactuar con los demás alumnos, sobre todo el aprendizaje que se genera cuando exploran diferentes combinaciones en las pinturas para crear un color único y que comparten entre ellos, así mismo, cuando se explican cómo se juega con el balero y entre ellos empiezan a competir para ver quién inserta primero la mosca.

Solo por mencionar, se identifica un aprendizaje cognitivo al momento de realizar las combinaciones con la pintura, ya que Piaget (como se citó en Benson, 2002, p. 136) describe en la etapa de las operaciones concretas de entre 7 a 11 años que “... el niño solo puede realizar tareas (operaciones) mentales con objetos visibles (concretos)”, por lo tanto, se deduce que el aprendizaje adquiere relevancia al momento de interactuar con el objeto.

### **3.3.- Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT)**

#### **Actividad: Mi balero es una rana**

Para dar inicio a la descripción y análisis sobre este escenario, es sustancial precisar que al lugar se asistieron dos días, siendo estos el 16 y 17 de junio del año 2019. La intervención se realizó a través de los talleres que se realizaron con diferentes actividades, por ejemplo, mi balero es una rana, rompecabezas con repujado, rompecabezas con fieltro y la actividad digital, siendo estas elaboradas y diseñadas por personal de MUNACUA para (como en este caso) participar en el programa de actividades de verano que realiza el CRIT.

Cabe resaltar que el primer día se realizó la actividad de mi balero es una rana, por la cual, no fue necesaria la capacitación debido a que los participantes previamente ya habían aplicado esta actividad con otros grupos. Para las actividades del rompecabezas con repujado y fieltro, tampoco fue necesaria la instrucción debido a lo factible de la misma, sin embargo, si se requirió enseñanza para utilizar el iPad y el contenido de éste, ya que es una explicación en breve de las diferentes salas del MUNACUA, no obstante, la instrucción fue solo para aquellas personas que tenían poco tiempo en el museo y empezaban a impartir visitas guiadas.

Solo por mencionar, al lugar asistieron Fátima, José, Iván, Alejandro y Blanca, tres de ellos como parte de realizar voluntariado en el MUNACUA.

Así mismo, es importante describir que las actividades se realizaron en cuatro tiempos a cuatro grupos diferentes, de entre ellos con aproximadamente, 25 niños y niñas con sus respectivos motivadores, que como se había descrito anteriormente, los motivadores, maestros sombra, guías, y otros términos que se les pueda parecer, son personas que como tal, están al pendiente y cuidado físico de las y los niños (as) de los diferentes grupos, debido a la gravedad que enfrentan respecto a su discapacidad.

Por lo que se observó en el lugar, se deduce que la discapacidad que enfrentan, deriva del desarrollo motriz, debido a la complejidad para realizar movimientos y manipular objetos, situación por la cual, requieren de una persona que, según cada caso, les ayude, estimule y oriente para realizar actividades como las que se aplicaron en los diferentes talleres.

Como parte de los talleres que se impartieron, estuvo la actividad de mi balero es una rana. Al inicio, la dinámica consiste en presentar al museo, así como a los talleristas, previo a esto,

los talleristas ayudan a los participantes a colocarse en sus respectivos lugares, sin embargo, y debido a que algunos estaban en silla de ruedas, surgió la necesidad de reacomodar el espacio, pues las sillas previamente ya se habían colocado, acto al que se sumaron los animadores, cabe resaltar que el espacio se adaptó para aproximadamente veinticinco personas.

Posteriormente, y para iniciar la bienvenida, corresponde a Fátima presentar al equipo tallerista y al MUNACUA, así mismo, en colaboración con una de las talleristas, exponen la actividad a realizar, mientras los demás se dedican a repartir el rollo de cartón a cada uno de los integrantes del equipo, el material se repartió a niños y animador, sin embargo, unos animadores lo rechazan debido al nivel de discapacidad que presentaba su paciente, por el contrario, a algunos menores se les veía más independientes en desempeñar la actividad.

En el desarrollo de la actividad a los animadores se les escuchaba decir, por ejemplo, —¿qué color quieres ocupar, qué color te gusta?— pregunta a la que algunos no contestaban debido a la discapacidad que presentan, por lo que de manera más específica les decían, (eligiendo un color y mostrándolo al pequeño) —¿este color te gusta?, este color es azul, ¿te gustaría pintar con ese?,— situación que se presentaba constantemente a manera de causar la atención del menor y lograr que tuvieran interés o curiosidad en explorar el material. Se piensa que estos ejemplos son parte del ingenio que los animadores emplearon como estímulos para lograr que los niños se involucren en la actividad por sus propios medios, así mismo, poco a poco lograban que percibieran el material que se estaba utilizando.

En este sentido, algunos de los niños y/o adolescentes requerían mayor atención, siendo entonces que sus animadores se daban a la tarea de ayudarles, de manera que les guiaban sus manos, para especificar, se les miraba sujetando ambas manos, por un lado, tomaban el rollo de cartón, mientras que con la otra mano sujetaban el pincel para sumergirlo en la pintura, y este a su vez la pasaban por el rollo de cartón, haciendo movimientos de arriba hacia abajo, mientras esto sucedía, se les escuchaba constantemente repetir y según el movimiento, —arriba-abajo—, acto que daba anotar el esmero de los niños por seguir y repetir lo que hacían sus animadores.

Respecto a lo anterior, se considera que el aprendizaje es guiado, debido a la condición física que presentan algunos de los menores, así mismo, con la actividad se tiene el objetivo de

ocasionar momentos gratos para los menores y demás participantes, como parte de ello, que los infantes exploren el material y perciban sus diferentes texturas.

Por otro lado, los niños que manifestaban mayor autonomía, se les miraba conversando con sus animadores, charlando e involucrados en realizar su balero. Entre sus conversaciones, se les escucha hablar de lo bien que la pasaban en el CRIT, mencionando también algunos de sus familiares que le acompañaban a su rehabilitación.

De igual manera, se observaba que algunos trabajaban de forma individual, mientras que otros se reunían en pequeños grupos, por lo que algunos empezaban a corear y/o cantar lo que han aprendido en el CRIT, acto al que se sumaban los más cercanos a ese grupo, dedicándose así por un momento al canto y después se reincorporaron en la actividad.

En otras situaciones, los animadores ayudaban a sus pacientes a involucrarse en la actividad, de manera que primero daban a conocer las texturas del material, siendo que se les miraba, por ejemplo, sujetarlos de la mano y pasarles el pincel, teniendo como reacción que el menor quitara su mano o la moviera, situación que daba a notar la sensación que este material le provocaba, siguiendo con el conocimiento de las texturas, corresponde ahora tocar la pintura, por lo que la reacción de algunos fue de asombro y gusto por lo que hacían, otros expresaban curiosidad pues trataban de acercarse y tomar más pintura con sus dedos.

Por lo mencionado en el párrafo, se considera que el aprendizaje se promueve a través de la exploración y por descubrimiento, sin hacer de lado la motivación que se percibía por tener su balero y jugar con él (este último en algunos casos debido a la gravedad de discapacidad que tienen). Se considera que es por exploración, porque precisamente el material era promovido a ser explorado por los menores, a través de sus manitas. Para algunos se especula que fue por descubrimiento, motivado por la curiosidad debido a la acción repetida de tocar la pintura con sus deditos, a este hecho se observaba que percibían su textura.

En algunos casos en particular, se percibió la relación estrecha entre animador y paciente, ya que unos menores requerían la atención personalizada de un animador en específico, siendo que estos logran conocer e identificar las necesidades que demandan al momento, y así, atender y atenuar situaciones como llanto, enojo y rabietas.

Como caso en particular se observó que en la presencia de llanto, los animadores cargaban al menor a manera de consolarle y hacerle sentir confianza por lo que hay a su alrededor, e involucrarle entre los demás, situación funcional para algunos menores, ya que por mencionar, a una menor entre más se le animaba, más elevado y prolongado era su llanto, situación a la que se sumaron unos animadores tratando de confortarla, por lo que se les oía preguntarle, —¿qué tienes?, ¿te duele algo?, ¿quieres comer?, ¿quieres ir con tu mamá?—, notándose en ésta última pregunta que el llanto era aún más elevado, asumiendo que la menor quería estar con su mamá.

Ante esta situación y debido a que los padres no son partícipes de la actividad y considerando que la pequeña requiere de silla de ruedas, a alguien (animador) se le miró cargarla de nuevo y llevarla cerca del lugar, meciéndola y paseándola entre los demás talleres que se estaban impartiendo en este curso de verano. Después de un tiempo considerable, regresaron, sin embargo, la menor no quiso elaborar su balero.

Con relación a la actividad y para poder concluirla debido al tiempo, a algunos animadores se les veía terminando el balero para que sus respectivos pacientes puedan llevarse su juguete terminado. Por otro lado, los que concluyeron su balero en tiempo, se les miraba haciendo uso de este, por lo que intentaban lograr que su rana atrapara a la mosca.

Al momento de despedirse, el grupo de menores y animadores, cantaban dirigiéndose a los talleristas, entonando con entusiasmo y alegría, situación en la que hacían partícipes a los talleristas. De este acto se puede considerar que también hay aprendizaje, ya que los talleristas reciben como estímulo el escuchar a los animadores y pacientes. Se considera que es estímulo, porque el hecho de escucharlos cantar prepara a los talleristas para contestar a través del canto.

Para finalizar, los talleristas se dedican a limpiar el material que se ocupó y reacomodar el espacio para la siguiente sesión, mientras esto sucedía surgió una conversación entre ellos respecto a la actividad, por lo que alguien preguntó, —¿qué les pareció la actividad del balero?—, entre miradas que se dirigían, alguien se atrevió a contestar, —me pareció muy bien, pero creo que llamó más su atención la textura del material—, por lo que se consideró llevar otro tipo de materiales para la siguiente visita.

Cabe resaltar que, para la siguiente visita, se ocuparon pinceles de dedo, este material fascino la atención de los niños, pues era más llamativo para ellos, ya que se les veía ponerse el dedal en sus diferentes deditos, a manera de explorar y percibir dicho material y a la vez intentar averiguar cómo pintar con los dedales. Esta acción es claro ejemplo de aprendizaje por exploración y sobre todo por ensayo error.

### **3.4.- Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT)**

#### **Actividad: Material didáctico (rompecabezas con repujado y fieltro)**

Como se ha descrito, la dinámica es la misma para cada uno de los talleres, es decir la presentación del museo y de los talleristas. Esta actividad corresponde al segundo día de asistir al curso de verano que promueve el CRIT.

La actividad corresponde a, armar rompecabezas con repujado con hasta 4 piezas por cada uno, teniendo aproximadamente 10 ejemplares. Por su parte, el rompecabezas con fieltro es de varias piezas que forman un paisaje. Ambos (rompecabezas con repujado y fieltro), son de temas relacionados con el MUNACUA.

Para desarrollar la actividad, se da la instrucción de organizarse en pequeños equipos para repartir el material, siendo que a cada rompecabezas correspondía aproximadamente, entre dos a cuatro personas.

Por su parte, los animadores y talleristas se involucraron apoyando al público (pacientes) con discapacidad en la exploración del material a partir de la percepción, siendo que se les miraba manipulando las piezas de los rompecabezas, sin dejar de lado el relieve de estos. La expresión grata que los pequeños reflejaban iba en aumento, esto al momento de tocar y percibir la textura del material de fieltro, debido a la suavidad de éste y a lo áspero del velcro, por otro lado, al momento de identificar algunas de las piezas, como árboles, nubes, pasto, el cuerpo humano y entre otros.

De entre los niños y/o adolescentes que presentan un nivel mínimo de discapacidad se observó que manipulaban con gran facilidad el material, por lo que demandaban casi de inmediato el intercambio de otro material de rompecabezas, así mismo, a algunos se les escuchaba decir por ejemplo en el caso del rompecabezas del payaso, —que les daba miedo y que los payasos no les gusta—, por el contrario, otros decían lo que les hace sentir, exponiendo alguna experiencia respecto a los payasos.

En otros casos donde los niños presentan un nivel mayor de discapacidad, a los animadores y talleristas se les veía involucrándose a manera de promover la exploración del material, logrando que percibieran las texturas de los rompecabezas, para ello, les tomaban de las manos y las llevaban al material, apoyándoles en abrir sus manos y mencionándoles lo que

estaban tocando, por lo que provocaba en los niños reacciones gestuales como asombro, algunos sonreían, otros se reían a carcajadas, otros gritaban y otros movían con emoción todo su cuerpo, a otros y como parte del gusto por lo que estaban haciendo, se les veían intentar acercarse para explorar de nuevo el material, logrando en general impulsar la curiosidad entre los participantes, estimulándose a través del material.

Se considera que el material que se utilizó en esta sesión, promueve en los menores la percepción, debido a las diferentes texturas del material, ya que con la intención de que los menores explorarán el material, crea e impulsa la curiosidad por generar una acción repetitiva con los diferentes objetos que conforman a cada uno de los rompecabezas, así mismo, Medina (2002) expone que la estimulación temprana “se define como un conjunto de acciones que potencializan al máximo las habilidades físicas, mentales y psicosociales del niño, mediante la estimulación repetitiva continua y sistematizada (p. 63).

Respecto a la estimulación temprana y la psicología educativa, tienen un vínculo estrecho a partir de que en la preparación profesional y/o académica, se revisan contenidos con base en la evolución humana. Por su parte, la profesión de Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, aborda contenidos en sus primeros semestres que infieren a la Psicología Evolutiva de la Infancia, así mismo, retoma autores como Piaget quien infiere en los procesos cognitivos del ser humano, mismos que se desarrollan en un tiempo considerable.

Se piensa que, aunque el psicólogo educativo no diagnostica, si es un profesional que, en conjunto con otras especialidades, puede desarrollar un plan de trabajo para situaciones específicas que requieran: promover, desarrollar o estimular algún proceso de desarrollo en las personas a partir de lo social, educativo, cognitivo, emocional y laboral. Sobre todo, sería una labor en conjunto para aquello que infiere a un proceso terapéutico, pues se considera que la diversidad de situaciones complejas que pueden presentarse en la vida de las personas requiere de una especificidad, para por su parte, el psicólogo educativo realizar el desarrollo de estrategias de trabajo e implementarlas.

En esta sesión y al trabajar con material como los rompecabezas con repujado y fieltro, la intervención surge a partir de un proceso repetitivo que se realiza con los menores, al momento de ayudarles a explorar y promover la percepción del material. Como se ha

detallado, la labor consiste en sujetar sus manos y sobre ellas pasar las diferentes texturas que se tenían del material, e ir mencionando cómo se llaman, es decir, si la textura es suave, rasposa, tiesa, dura, entre otras.

No hay duda que la sesión dejó un gran aprendizaje, pues los talleristas se incorporan con los animadores y replican las acciones con los menores, pues se reflejó al momento de ayudarles a estimular la percepción de los objetos. De este hecho se considera que la enseñanza-aprendizaje surge por la observación y por ensayo-error.

Respecto al taller, se considera que se logró el objetivo, pues sus expresiones lo denotaron al momento de manipular, maniobrar y explorar el material. Con ello, se estima que es inclusiva, pues el material se diseñó y preparó para una gran cantidad de participantes, en la que todos y todas pudieran colaborar, igualmente, se atendieron y estimularon las dificultades que se presentaron respecto al material y atención en el desarrollo del taller.

Para finalizar, y como parte del gozo y deleite, respecto a Calidad de Vida, se evidencia éste al momento de observar el gusto, la motivación, el interés y por el hecho de oír sus risas y observar su trabajo realizado durante la actividad, mismo que se basa en los términos teóricos subjetivos para CV como la expresión emocional y la productividad personal.

Se deduce que, por la complejidad de la discapacidad que hay y con sus diferentes niveles de gravedad, sobresale el enfoque conductual, en el que a través de acciones repetitivas se sistematiza la conducta de los menores, por mencionar, Delval (1994) describe que “la posición conductista centra sus intereses en el estudio de la conducta manifiesta, en lo que el organismo hace. Se preocupa sobre todo por estudiar cómo a partir de las conductas con que nace el sujeto, que serían reflejos incondicionados, se van formando nuevas conductas por medio del condicionamiento” (p. 52).

En este sentido, el condicionamiento clásico de Pávlov con el estímulo-respuesta se evidencia con las preguntas repetitivas como: ¿qué color te gusta?, ¿qué color eliges?, así mismo, el guiar sus manos para que los niños interactuaran con los objetos, lo anterior, son acciones que generan alguna reacción respecto a sus experiencias previas, dando a notarse en sus expresiones gestuales y bucales, sin embargo, en este escenario resulta complicado identificar los aprendizajes específicos debido a la gravedad que hay entre las diversas

discapacidades que tienen los menores. Lo que sí se puede precisar, es que para algunos el interactuar con el objeto representa un aprendizaje situado a través de la experiencia, a su vez, la experiencia vista como estímulo, genera el aprendizaje teniendo como resultado el moldeamiento de la conducta.

## Conclusiones

Iniciaré argumentando por qué realizar mi Servicio Social en el Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo”. Desde el momento en que revise los espacios donde el Psicólogo Educativo puede desempeñarse, llamó mi atención el programa con el que trabaja el museo, siendo este la elaboración de material didáctico para personas con discapacidad.

Mi atención se centra en el programa debido a la necesidad de ampliar conocimientos respecto a las Personas con Discapacidad (PcD), misma que surge al ser partícipe en la elaboración de prácticas profesionales en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), siendo que esta prioriza su atención a alumnos que presentan alguna dificultad para continuar su aprendizaje, existiendo entre ellas la discapacidad.

Por otro lado, el museo fue el escenario en el que desarrolle actividades relacionadas con la discapacidad, siendo entre ellas, capacitar a estas personas al momento de aplicar las técnicas básicas de acuarela y otras actividades como repujado, lo anterior en contextos que presentan vulnerabilidad social, como CAIS, escuelas, hospitales, y otros. Considero que en estos espacios el rol del Psicólogo Educativo es ser el mediador de aprendizaje para esta población, debido a, por ejemplo, la atención personalizada según sean las necesidades detectadas al momento, es decir, el psicólogo educativo quien es el mediador actúa como sostén entre el aprendiz, la enseñanza-aprendizaje y el medio o contexto en el que se desarrolla (este último infiere al aprendiz). En este sentido, en la enseñanza-aprendizaje el mediador actúa sobre sí mismo, ya que este crea estrategias para lograr el aprendizaje o habilidades específicas según se requiera.

Al respecto, la identificación de necesidades es una de las habilidades que requiere sean adquiridas por el profesional en el campo laboral, con el fin de proponer y aplicar alternativas que dirijan a las PcD hacia una mejor calidad de vida, específicamente al desarrollo y potencialización de habilidades, surgiendo de esta una mejoría respecto a su salud y desarrollo personal como parte de su Calidad de Vida (CV).

En relación con este término (Calidad de Vida) , el Psicólogo Educativo de nuevo se involucra como mediador, ya que en el desarrollo de las actividades se apoyó directamente a PcD que tienen un nivel más severo de discapacidad, por lo que el profesional participó al

momento de promover el desarrollo motriz de PcD, este se impulsa a través de algunas actividades que se realizaron, por ejemplo, la exploración del material con los rompecabezas, ya que este permite a través del tacto, percibir y sensibilizar el desarrollo motriz en la diferente población que lo explore, ya que el material con el que está elaborado tiene diferentes texturas, situación que genera la curiosidad para manipular y maniobrar con dicho material.

A manera de especificar, estos espacios tienen contextos donde el Psicólogo Educativo puede realizar contribuciones, por ejemplo, en el desarrollo, planificación y aplicación de actividades, por ello es importante obtener las especificaciones o condiciones de las personas para tener un punto origen, para a partir de ello, iniciar un plan de trabajo y desarrollar diferentes materiales con base en las necesidades que se van atender, priorizando las básicas o las fundamentales, estas conforme a la situación o necesidad.

Por otro lado, aunque las actividades extramuros permiten tener contacto con las personas solamente una vez o después de un tiempo prolongado, por lo que no hay seguimiento respecto al reconocimiento de las diferentes texturas, pese a esto, es verdaderamente grato ser parte de generar o promover una expresión gestual o corporal en personas con discapacidad, lo anterior al contemplarse la dificultad que muestran para expresarse debido al nivel de discapacidad que presentan.

Cabe resaltar que, aunque el psicólogo educativo no diagnostica, si puede adquirir la habilidad de planificar y desarrollar actividades a partir de la identificación de necesidades, a fin de promover una mejora respecto a su calidad de vida. Esta mejoría puede ser desde lo personal, social, laboral y emocional, ya que el psicólogo educativo adquiere en su formación académica, aprendizajes en torno a trabajar con grupos y en forma individual.

Al respecto, la importancia de desarrollar otras habilidades en general (personas regulares y PcD), conlleva a una mejor calidad de vida, por lo que, en el CAIS, el psicólogo educativo apoyó a esta población de mujeres que enfrentan vulnerabilidad social, promoviendo la inserción social, ya que la actividad que se realizó puede retomarse como alternativa en función del ámbito laboral, pero también como parte de promover momentos gratos respecto a CV a través de la convivencia grupal.

En el caso del centro psicopedagógico y debido a que la población infantil tiene características de autismo y TDAH, la actividad logró la atención necesaria para involucrar a los niños, en este sentido, el psicólogo educativo puede darse a la tarea de idear actividades para atender estas condiciones educativas, por ejemplo, actividades para promover el lenguaje, desarrollo motriz, el desarrollo de habilidades para la vida, entre otras.

Cabe mencionar que, en este caso, las actividades fueron propuestas por el museo y a petición de este, se realizan cartas descriptivas en un formato que predispone el museo, sin embargo, surgió la necesidad de la autora de este contenido realizar el plan de trabajo, como apoyo a otros compañeros dentro del museo.

A continuación, puntualizare respecto a la relación entre el objetivo general y objetivos específicos durante el desarrollo de este trabajo, para ello se retoma cada uno de los anteriores:

El objetivo general de este trabajo con base en:

Describir y analizar las actividades extramuros que realiza el Museo Nacional de la Acuarela “Alfredo Guati Rojo” en espacios inclusivos para las Personas con Discapacidad.

Con base en el objetivo general, el presente trabajo se realizó en torno a la inclusión para personas con discapacidad en las actividades extramuros que realiza el MUNACUA, desde este punto de vista, se considera que es inclusivo porque el término *inclusión* aluden a promover la colaboración de todas y todos los participantes sin discriminar y hacer caso omiso de alguna situación de discapacidad o de otra índole, es decir que toda situación de discapacidad en su distinta faceta, no es un impedimento para que las personas que participaron fueran excluidas o apartadas de las actividades que se realizaron.

Por otro lado, la participación de la autora de este contenido, fue en forma directa en los diferentes escenarios, situación que fue de gran ayuda para a través de la observación poder redactar el contenido de descripción y análisis de lo que se observó y de la misma participación.

De igual manera, la observación permitió en conjunto con la revisión teórica, inferir y/o especular respecto a algunas discapacidades como la motriz, que en gran parte se observó en los diferentes escenarios en que se participó.

También, como parte de la inclusión social, se encuentra la actividad de repujado, porque se piensa que puede ser a fin de promover la inserción laboral, autonomía económica o estabilidad financiera. Este factor directamente se relaciona con Calidad de Vida, al tomar como referencia la pirámide de Maslow quien infiere sobre las necesidades de seguridad, en la que se encuentra la solvencia económica. En este sentido, también se sitúa a las actividades que se realizaron en el centro psicopedagógico y el CRIT, ya que son actividades de gozo y sobre todo genera bienestar emocional.

Desde la perspectiva de los objetivos específicos, que son:

- Conocer la planeación de las actividades extramuros del MUNACUA a partir de espacios inclusivos para las Personas con Discapacidad.

Se considera que se logró debido a la participación directa en cada uno de los escenarios que se describen, así como a la aplicación de cada uno de los talleres que fueron, la actividad de repujado, mi balero es una rana y las actividades con los rompecabezas de repujado y fieltro.

La participación directa en las actividades permitió identificar las fases en las planeaciones, así como el contenido y objetivo de cada una de las sesiones o talleres, entre estos los recursos que se utilizaron y el tiempo aproximado de cada uno.

Respecto a al plan de trabajo, se considera que son importantes porque permiten la organización previa de las actividades a realizar, con ello el personal designado para implementar los talleres. Sobre todo, permite la administración del material o recursos posibles a utilizar. Con relación al contenido, se infiere en lo que se va a transmitir o enseñar, de esta se relaciona directamente con el objetivo del taller, que para este caso fueron diferentes, pues los escenarios son diversos.

Otro objetivo específico, es:

- Identificar necesidades en las actividades extramuros del MUNACUA para Personas con Discapacidad a partir de la inclusión.

Este objetivo, permite ahondar según cada escenario, sin embargo, este punto se especifica en la parte introductoria de las conclusiones.

El último objetivo específico es:

- Analizar las actividades extramuros del MUNACUA desde una perspectiva desde la Psicología Educativa.

Para este objetivo, se retomó aspectos de la teoría como la discapacidad en sus grados leve, moderado y grave. En calidad de vida, al inferir las actividades como parte del deleite y gozo que surgió al momento de realizar las distintas actividades, así como el hecho de convivir y compartir con los demás participantes. Por otro lado, la asistencia social como parte de la inclusión social, ya que este acto se refiere al suceso de ayudar (asistir), colaborar, o mediar el bienestar de otra persona. Y en cuanto a psicología educativa, estos términos están inmersos como parte de la misma, sin embargo, también se infiere en los procesos de aprendizaje a partir de teorías como la cognitivista, constructivista y conductismo.

Permítaseme exponer que, la participación en estos espacios sociales, como ser humano me permite apropiarme de crecimiento personal y profesional, en el primero por la calidez humana hacia el prójimo, el segundo en la forma de especular o generar hipótesis a partir de la observación, por lo que:

- Las actividades como los diferentes contextos a los que se asistió, se prestan para desarrollar la habilidad de observación y detección de necesidades, ya que como se ha mencionado antes, el Psicólogo Educativo no diagnostica, pero si detecta características ante la presencia de alguna posible discapacidad.
- En este sentido, la observación (en conjunto con otras herramientas de trabajo) es necesaria para informar el avance o manifestación que presenta el caso o contexto de estudio.
- Genera la posibilidad de realizar el diseño de material concreto para personas con discapacidad según la necesidad a atender.

Por otro lado, la participación en los talleres y al realizar sus respectivas planeaciones, permite desarrollar actividades en ámbitos escolares a partir de:

- La temática del museo, ya que permite en otros escenarios como de educación formal transpolar las técnicas que se emplean, ya que al relacionarse con el arte da pie a tomarse como referencia en uno de los contenidos, por ejemplo, del área de desarrollo personal y social del plan y programa 2017 del nivel preescolar.

En general, se considera que el rol del Psicólogo Educativo en las actividades extramuros del MUNACUA, se relaciona en la detección de necesidades a partir de la observación para proponer, diseñar, planear y aplicar actividades en torno a la temática del museo, a manera de promover la inclusión social, siendo este el partidario para una mejor calidad de vida o bien el deleite de una experiencia única a través de actividades que susciten curiosidad en las personas con o sin discapacidad.

Sin embargo, para lograr lo anterior, se considera pertinente indagar sobre las condiciones de discapacidad que presenta el grupo con sus respectivas especificaciones, debido a que las necesidades son diversas, por un lado, se considera que se debe principalmente al nivel de discapacidad que se tiene, lo anterior permitirá maniobrar el objeto con mayor facilidad o no según lo permita la misma discapacidad con su respectivo nivel y si esta presenta comorbilidad o no. Por lo tanto, es oportuno contar con diferente material para abastecer las necesidades que se pretende atender.

Por otro lado, desde un enfoque de la Psicología Educativa, los escenarios permiten ahondar diferentes temas en los que puede desempeñarse profesionalmente, por ejemplo, como terapeuta de lenguaje, de estimulación temprana, también como profesional especializado en Autismo o TDAH, por mencionar algunos, así como también la labor docente de algún nivel educativo, porque aborda contenidos de educación formal, planea e investiga. Así mismo, como personal industrial, ya que puede aplicar pruebas psicométricas y realizar cuestionarios para entrevistas laborales.

## Referencias

- Acuña, L. (2016). Aprendizaje y mediaciones: una perspectiva desde el Distrito Capital. En R, Romero et al. (Ed.), *Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela. Una mirada desde la investigación en instituciones educativas del Distrito Capital* (15-33). Bogotá, Colombia: Serie Investigación IDEP.
- Alderoqui, S. (2015). El museo de los visitantes. *Museología & Interdisciplinariedad*, 5(7), 30-42.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista de educación Laurus*, (13)24, 76-92.
- Arbués., E y Naval., C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre educación*, (27), 133-151. Doi: 10.15581/004.27.133-151.
- Ardilla, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista latinoamericana de psicología*, 35 (2), 161-164.
- Arnaiz, S. P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Benson, N. (2005). *Psicología para todos*. Barcelona., Cataluña: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Camargo, U. A., y Hederich, M. C. (2010). Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346.
- Coloma, C., y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicaciones en educación. *Educación*, 3(16), 217-244.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2018). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (CONEVAL). (2012). Informe de pobreza en México 2012. Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/Informes/Pobreza/Informe%20de%20Pobreza%20en%20Mexico%202012/Informe%20de%20pobreza%20en%20M%C3%A9xico%202012\\_131025.pdf](https://www.coneval.org.mx/Informes/Pobreza/Informe%20de%20Pobreza%20en%20Mexico%202012/Informe%20de%20pobreza%20en%20M%C3%A9xico%202012_131025.pdf)
- Consejo Internacional de Museos. (ICOM). (2017). Estatutos. Recuperado de: [https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017\\_ICOM\\_Statutes\\_SP\\_01.pdf](https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Statutes_SP_01.pdf)

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_060619.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060619.pdf)-  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov/Constitucion\\_Politica.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf)
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2013). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2014). Los principales derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/33-dh-principales-derechos-personas-con-discapacidad.pdf>
- Chaves., A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotski. *Educación*, 25(2), 59-65.
- Delval, J. (2012). *El desarrollo humano*. D.F., México: Siglo XXI editores.
- Díaz., B, Hernández., G, Rigo., M, Saad., E y Delgado., G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del Psicólogo Educativo. *Revista de la Educación superior*, 35(2), 11-24.
- Elizalde, A., Martí, M, y Martínez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *Polis*, 5 (15), 1-18.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2005). La inclusión desde la Mirada Internacional. En L. Saleh. (Ed.), *Seminario internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. (09-19). Santiago, Chile: Educación, nuestra riqueza.
- García, M. y Gutiérrez, S. (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje: algunas experiencias inclusivas. *Revista Anual de Historia del Arte*, 1(24), 117-128).
- Garduño, A., (2016). *Alfredo Guati Rojo y el MUSEO NACIONAL DE LA ACUARELA*. Coyoacán, México.
- Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5. (2014). Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Gutiérrez., G. (1999). Iván Petrovich Pávlov (1849-1936). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 557-560.

- Harrsch., C. (2005). *Identidad del psicólogo*. CDMX, México: Pearson Prentice Hall.
- Henaó, C, y Gil, L. (2009). “Calidad de vida y situación de discapacidad”. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 14(2), 112-125.
- Hernández, F. (1992). “Evolución del concepto de museo”. *Revista General de Información y Documentación*, 2(1), 85-97.
- Hernández, G. (2008). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Hervás, R. (2010). “Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas”, 24(3), 105-124.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía Informática. (INEGI). (2000). Clasificación de Tipo de Discapacidad- Histórica. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion\\_de\\_tipo\\_de\\_discapacidad.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía Informática. (INEGI). (2010). Porcentaje de la población con algún tipo de discapacidad por grupo de edad. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía Informática. (INEGI). (2018). Resultado de la estadística de museos 2018, generado a partir de la información de 1,086 museos en México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/EstMuseos2018.pdf>
- Iskalti. (2017). Quiénes somos. Recuperado de: <http://www.iskalti.edu.mx/>
- Jacques, D. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, España: Santillana.
- Jurado, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. Recuperado de: [https://sid.usal.es/docs/F8/ART11918/calidad\\_de\\_vida.pdf](https://sid.usal.es/docs/F8/ART11918/calidad_de_vida.pdf)
- Lebrún, A. (2015). La educación formal, no formal e informal: una tarea pendiente en los museos del Perú. *Consensus*, 20(2), 25-40.
- Ley de Asistencia e Integración Social para el Distrito Federal. (2000). Gaceta Oficial del Distrito Federal. Recuperado de: <http://www.aldf.gob.mx/archivo-702fe19358ccf36b7038f2947410ad67.pdf>
- López, F. (2001). Funciones, misiones y gestión de la entidad «museo». Recuperado de: [https://www.academia.edu/1436085/Funciones\\_misiones\\_y\\_gesti%C3%B3n\\_de\\_la\\_entidad\\_museo\\_](https://www.academia.edu/1436085/Funciones_misiones_y_gesti%C3%B3n_de_la_entidad_museo_)

- Luján, M. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales. Aproximaciones teórico- prácticas. *Revista Educación*, 34(1), 101-118.
- Maceira, L. (2008). Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. *Decisio*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/17436877/Los\\_museos\\_espacios\\_para\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_de\\_personas\\_j%C3%BCvenes\\_y\\_adultas](https://www.academia.edu/17436877/Los_museos_espacios_para_la_educaci%C3%B3n_de_personas_j%C3%BCvenes_y_adultas)
- Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (1995). Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>
- Martín, R., Rinaudo, M., y Paoloni, Paola. (2011). Comunidades de aprendizaje en contextos no formales. La experiencia de un taller de tejido. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-23.
- Martínez., D. (2018). El museo: un espacio alternativo para el ejercicio profesional del psicólogo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(1), 299-310.
- Medina, A. (2002). La estimulación temprana. Recuperado de: [https://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2\\_4i.pdf](https://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2_4i.pdf)
- Museo Nacional de Acuarela “Alfredo Guati Rojo”. (2020). Actividades incluyentes. Recuperado de: [https://www.acuarela.org.mx/actividades\\_culturales/actividades\\_incluyentes/](https://www.acuarela.org.mx/actividades_culturales/actividades_incluyentes/)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1969). *La protección del patrimonio cultural de la humanidad*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131334>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2016). XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. (2016). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de: [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Siete principios para mejorar la calidad de vida con EM*. Recuperado de: <https://www.msif.org/wp-content/uploads/2017/05/Seven-principles-to-improve-quality-of-life-with-MS-SPANISH.pdf>

- Padilla, A., (2010). "Discapacidad": contexto, concepto y modelos. 16 *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 1(16), 384-414.
- Palacios, A., (2008). "El modelo social de discapacidad": orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ed. Cinca. España.
- Patrón., F., (2014). El fenómeno de la atención y la definición de los estímulos como productos arbitrarios del investigador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (2), 480-497.
- Pérez., A., (1990). Burrhus Frederic Skinner (1904-1990): in memoriam. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 449-460.
- Pichot, P., (1995). "Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales" (DSM.IV). Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Quecedo, R, y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 1(14), 5-39.
- Red de museos y espacios culturales para la atención de personas con discapacidad. (2017). Museos incluyentes con actividades para personas con discapacidad. Recuperado de: <https://gruposvulnerablesmx.wordpress.com/2017/05/18/museos-incluyentes-con-actividades-para-personas-con-discapacidad/>
- Rekalde, I., Vizcarra, M., y Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 1(17), 201-220.
- Saldarriaga., P., Bravo., G., y Llor., M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica dominio de las ciencias*, 1(2), 127-137.
- Saleh, L. (2005). "Inclusión de personas con discapacidad. Una mirada nacional e internacional". En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Ed.), Seminario internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas (pp. 9-26). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Santacana, J., y Llonch., N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. Madrid, España: Trea.
- Secretaría de Desarrollo social (2016). Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México. Recuperado de:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagn\\_stico\\_sobre\\_la\\_Situaci\\_n\\_de\\_las\\_Personas\\_Con\\_Discapacidad.\\_Mayo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagn_stico_sobre_la_Situaci_n_de_las_Personas_Con_Discapacidad._Mayo_2016.pdf)

Secretaría de Desarrollo Social, (s/f). *Directorio de los Centros de Asistencia e Integración Social*. Recuperado de:

<https://www.sibiso.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/592/480/8bb/5924808bbac06145264364.pdf>

Secretaría de Gobernación. (2012). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5281002&fecha=30/11/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5281002&fecha=30/11/2012)

Secretaría de Trabajo y previsión social. (2015). La inclusión laboral en México: Avances y retos. Recuperado en: [http://www.stps.gob.mx/bp/gob\\_mx/Libro-Inclusion%20Laboral%20en%20Mexico-Avances%20y%20retos%20version%20digital.pdf](http://www.stps.gob.mx/bp/gob_mx/Libro-Inclusion%20Laboral%20en%20Mexico-Avances%20y%20retos%20version%20digital.pdf)

Serrano, C., et al. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 45(1), 41-51.

Sistema de Información Cultural. (SIC). (2020). Página oficial. Datos SIC. Recuperado de: [https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=museo&disciplina=&estado\\_id=](https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=museo&disciplina=&estado_id=)

Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256.

Teletón *fundación*. (2019). Discapacidad: recuperado de: <https://teleton.org/discapacidad/>

Torres., M, e Inciarte., A. (2005). Aportes de las teorías del aprendizaje al diseño instruccional. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 7(3), 349-362.

Touriñán, J. (1996). *Análisis conceptual de los procesos educativos*. «Formales», «No Formales» e «Informales». Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad*: Valencia, España: Nau llibres.

Velarde, V. (2012). “Los modelos de la discapacidad”: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.

Zacarías, J., De la Peña, A., y Saad, E. (2006) Conceptos y definiciones del trabajo de inclusión educativa. *En inclusión Educativa* (25-42). México: Aula nueva, SM.

Zacarías, J., De La Peña, A., y Saad, E. (2006). *Inclusión Educativa*: D.F, México: aula nueva sm.

## Anexos

✓ **Imagen 1.-** Centro de Asistencia e Integración Social Villa Mujeres, ubicado en Margarita Meza de Juárez No. 150 Bis, Col, Patera Vallejo. C.P. 07690, esto en la alcaldía Gustavo A. Madero, correspondiente a la Ciudad de México.



[Fotografía de María Sandoval]. (CDMX.2012) Practicas de especialización I y II. Recuperado de:  
[http://www.sients.unam.mx/practicass/Prac20122/PE/TV/CAIS\\_VILLA\\_MUJERES.pdf](http://www.sients.unam.mx/practicass/Prac20122/PE/TV/CAIS_VILLA_MUJERES.pdf)

✓ Imagen 2.- Ejemplo del trastorno del desarrollo de la coordinación.



*Actividades extramuros, CAIS: Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo". (2018)*

✓ Imagen 3.- Centro Psicopedagógico, parte exterior.



*Centro Psicopedagógico, parte exterior. Recuperado de:  
<https://www.google.com/maps/uv?hl=es->*



*CRIT Iztapalapa. Recuperado de:  
<https://www.google.com/maps/uv?pb=>*

✓ Imagen 5.- Ejemplos de material didáctico: Rompecabezas de repujado.



*Material didáctico del Museo Nacional  
de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo"*

- ✓ Imagen 6.- Ejemplos de material didáctico: Rompecabezas de repujado.



*Material didáctico del Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo"*

- ✓ Imagen 7.- Ejemplos de material didáctico: Rompecabezas de fieltro.



*Material didáctico del Museo Nacional de la Acuarela "Alfredo Guati Rojo"*