

PROYECTO SEÑAS AL MAC (MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE BOGOTÁ)
GUÍA AUTÓNOMA PARA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE DESDE LA
SENSIBILIZACIÓN, LA APRECIACIÓN ESTÉTICA Y LA INCLUSIÓN CULTURAL DE
VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA



CINDY MARCELA CIFUENTES GONZÁLEZ

LAURA ALEJANDRA ROJAS HERNÁNDEZ

DIRECTORA: RUTH KATTIA CASTRO ANDRADE

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS UNIMINUTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

BOGOTÁ

2019

PROYECTO SEÑAS AL MAC
GUÍA AUTÓNOMA PARA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE DESDE LA
SENSIBILIZACIÓN, LA APRECIACIÓN ESTÉTICA Y LA INCLUSIÓN CULTURAL DE
VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

CINDY MARCELA CIFUENTES GONZÁLEZ

LAURA ALEJANDRA ROJAS HERNÁNDEZ

DIRECTORA: RUTH KATTIA CASTRO ANDRADE

Trabajo de grado para optar al título de:

Licenciado(a) en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS UNIMINUTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

BOGOTÁ

2019

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, mayo de 2019

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas que de una u otra forma hicieron parte en la construcción del presente proyecto, su ayuda fue esencial para alcanzar esta meta. También, a nuestras familias por su apoyo y acompañamiento incondicional. Queremos agradecer a la directora de nuestra tesis la docente Ruth Kattia Castro por su paciencia, asesorías persistentes y la confianza depositada en nosotras para desarrollar esta investigación.

Al Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), en cabeza de su director Gustavo Ortiz y en especial a Tatiana Quevedo, coordinadora de Educación del museo, quien estuvo apoyándonos desde el principio y siempre tuvo la disposición de atendernos y contribuir en el proceso, asimismo, agradecemos al equipo del MAC; a Elver Ramírez, estudiante con discapacidad auditiva de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO y a su hermano Nicolás Ramírez, intérprete en Lengua de Señas Colombiana (LSC), quienes fueron parte fundamental para la construcción y aplicación de la presente investigación. A Beatrice Núñez por su orientación, aporte y respaldo constantes, por alentarnos y tener una palabra de apoyo durante el proceso.

De igual manera, agradecemos a los docentes Héctor Cadena, Libardo López y Diego González, quienes aportaron a nuestra formación con su conocimiento y guía en la evolución de esta investigación. A todas las personas que participaron tanto en los instrumentos de recolección de información como en las pruebas del material elaborado en el proyecto, quienes, a su vez, nos posibilitaron conocer diferentes posturas con relación a éste. Por último, agradecemos a nuestro grupo de trabajo, por la paciencia, dedicación e interés mostrados desde el inicio del proyecto hasta el día de hoy.

DEDICATORIA

Este proyecto está dedicado principalmente a Dios, a mis padres, Oscar y Doris, y a mis hermanos, Diego e Isabella; quienes con su amor, trabajo y apoyo incondicional me han acompañado en este proceso y me han impulsado siempre para alcanzar mis sueños, sin ustedes esto no habría sido posible. A Jose por su comprensión, por animarme frente a las adversidades y siempre tener fe en mí. Por último, a la memoria de Charito Castaño, docente de música, por compartir conmigo sus enseñanzas y sembrar en mí, desde niña, un profundo amor por el arte y la educación.

CINDY MARCELA CIFUENTES GONZÁLEZ

Dedico el esfuerzo, tiempo y logro de este proyecto a mi padres, Patricia y Ricardo, quienes han depositado su confianza en mí y han apoyado cada una de las decisiones que he tomado; a mi hermana Daniela por apoyarme en todos los procesos y tenerme paciencia; a mi hermano Gabriel por siempre tener una opinión sincera sobre los trabajos; a mi mascota Rafaella por estar a mi lado durante todo este proceso; y finalmente, a mis amigos por creer en mí y siempre tener consejos para ser mejor.

LAURA ALEJANDRA ROJAS HERNÁNDEZ

*Resumen Analítico Educativo RAE***1. Autores**

Cindy Marcela Cifuentes González

Laura Alejandra Rojas Hernández

2. Director del Proyecto

Ruth Kattia Castro Andrade

Docente Licenciatura en Educación Artística -LEART

Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO

3. Título del Proyecto

GUÍA AUTÓNOMA PARA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE DESDE
LA SENSIBILIZACIÓN, LA APRECIACIÓN ESTÉTICA Y LA INCLUSIÓN
CULTURAL DE VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

4. Palabras Clave

Pedagogía Artística, Sensibilización y Apreciación Estética, Inclusión Cultural en
Espacios Museísticos, Señalética Especializada en Discapacidad Auditiva, Ruta para la
Interpretación del Arte Contemporáneo.

5. Resumen del Proyecto

El presente proyecto de investigación surge de la necesidad identificada en el Museo
de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), en cuanto a la carencia de metodologías

que faciliten la inclusión cultural de la población con discapacidad auditiva en el espacio museístico, sin olvidar que Bogotá cuenta con una cantidad considerable de personas con esta condición.

Teniendo en cuenta los principios de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO donde la inclusión es uno de sus componentes primordiales, la investigación contempla inicialmente a los estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO y es con el apoyo de ellos y el área de educación del MAC que se desarrolla el proyecto, puesto que el lema adoptado por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad es “Nada sobre nosotros sin Nosotros”. Así pues, la investigación se divide en tres categorías: Recursos (Guía Autónoma) y Experiencias Pedagógicas en Arte, Sensibilización y Apreciación Estética y, por último, Inclusión Cultural y Discapacidad Auditiva.

La categoría de Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) se propone desde la dirección de Licenciatura en Educación Artística, y se desarrolla a partir de la investigación y la articulación de distintos elementos visuales, sensoriales, sonoros o sensitivos para la construcción de aprendizajes de eje interdisciplinar. Se tomaron textos enfocados en las didácticas, las prácticas pedagógicas, las prácticas artísticas, los ambientes de aprendizaje y las metodologías.

Dentro de la Sensibilización y la Apreciación Estética se define, en primera instancia, el término de competencia en el marco de la educación artística; para continuar con los dos conceptos principales que se presentan a partir de su aparición a través del tiempo y las condiciones que los llevaron a concretarse como se conocen hoy en día. Por otra parte, se resalta la importancia de estas competencias en la creación de

la Guía Autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte propuestos en esta investigación.

Ahora bien, de igual forma que en el apartado anterior, dentro de la categoría de Inclusión Cultural y Discapacidad Auditiva, se hace un recuento de la evolución de la inclusión a través de la historia, hasta la importancia actual del concepto que es respaldada por distintas leyes tanto a nivel nacional como internacional. Por otro lado, se socializan las distintas características de la discapacidad auditiva, los niveles de pérdida de la audición y la lengua de señas.

Durante el proceso de creación, se pensó en el diseño de un recurso que permitiera a la población con discapacidad auditiva desarrollar conocimientos mínimos en torno al arte contemporáneo, ya que es uno de los propósitos del MAC, y así proveer al museo de herramientas que promuevan la inclusión de esta población en sus espacios sin la necesidad de contar con un intérprete de Lengua de Señas Colombiana (LSC) dado que, debido a las características económicas del MAC, el presupuesto es bastante reducido y es difícil incorporar oficialmente a un intérprete de LSC a su equipo de trabajo. Así pues, se elaboró una ruta para la interpretación del arte contemporáneo, en esta oportunidad al margen de la exposición Cuerpos Políticos bajo la curaduría de Gustavo Ortiz y Juan David Quintero, que facilitara a los visitantes adquirir elementos que les permitan construir el significado de las obras que exploran y con ello llevar a cabo una visita autónoma. Por otra parte, se pensó en una propuesta para los letreros de la entrada y la recepción en los cuales se incluyera la LSC, el lenguaje gráfico y el castellano para facilitar a las personas con discapacidad auditiva la comprensión de la información.

Finalmente, los visitantes que realizaron las pruebas de estos recursos y experiencias fueron, principalmente, estudiantes de UNIMINUTO de diferentes carreras, visitantes con y sin discapacidad auditiva convocados desde el área de inclusión de UNIMINUTO y a través de las redes sociales de las investigadoras y del MAC.

6. Abstract

This research project stems from the need identified at the Museum of Contemporary Art in Bogotá (MAC), as to the lack of methodologies that facilitate cultural inclusion of people with hearing disabilities in the museum space, without forgetting that Bogota has with a considerable number of people with this condition. Given the principles of the Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO where inclusion is one of its main components, research initially provides students with hearing disabilities UNIMINUTO and is supported by them and the area of education the MAC that the project is developed, since the slogan adopted by the Convention international Rights of Persons with Disabilities is "nothing about us without us". Thus, the research is divided into three categories: resources (Independent Guide) and Educational Experiences in Art, Awareness and Appreciation Aesthetic and finally, Cultural Inclusion and Hearing Impaired.

Category Resource and Educational Experiences in Art (EPA) proposed from the direction of Bachelor of Arts Education, and developed from research and articulation of different visual, sensory, sound or sensory elements for construction

apprenticeships interdisciplinary axis. focused on the didactic texts were taken, teaching practices, artistic practices, learning environments and methodologies.

Within the Aesthetic Awareness and Appreciation defined in the first instance, the term competition in the context of art education; to continue with the two main concepts presented from its appearance over time and the conditions that led to fruition as they are known today. Moreover, the importance of these skills in the creation of the Autonomous Guide Pedagogical Experiences in Art proposed in this research is highlighted.

However, just as in the previous section, under the category of Cultural Inclusion and Hearing Impaired, an account of the evolution of inclusion through history is made, to the current importance of the concept that is supported by various laws both nationally and internationally. On the other hand, the different characteristics of hearing impairment, loss levels hearing and sign language are socialized.

During the creation process, it was thought in the design of a resource that would allow people with hearing disabilities to develop basic knowledge about contemporary art, because it is one of the purposes of the MAC, and thus provide the museum of tools that promote the inclusion of this population in their areas without the need for an interpreter of Colombian Sign Language (LSC) since, due to the economic characteristics of the MAC, the budget is quite small and it is hard officially incorporate an interpreter LSC his team. Thus, a route for the interpretation of contemporary art was developed, this time outside the political bodies exhibition curated by Gustavo Ortiz and Juan David Quintero, to facilitate visitors to purchase

items that allow them to build the meaning of works that explore and thereby carry out an independent visit. Moreover, he thought of a proposal for entry signs and reception in which the LSC inclusion, graphic language and Castilian to help people with hearing disabilities to understand information.

Finally, visitors who performed the tests of these resources and experiences were mainly students UNIMINUTO of different races, visitors with and without hearing impairment summoned from the area including UNIMINUTO and through social networks of researchers and MAC.

Keywords: *Pedagogy Art, Awareness and Appreciation Aesthetics, Cultural Inclusion in museum spaces, Señalética Specializing in Hearing Impaired, Route for the Interpretation of Contemporary Art.*

7. Grupo y Línea de Investigación en la que está inscrita

Transformación Educativa y Cambio Social en Didácticas Específicas para las Artes.

8. Objetivo General

Diseñar guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte desde la sensibilización y la apreciación estética que influyan en la inclusión cultural de visitantes con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

9. Problemática: Antecedentes y pregunta de investigación

Antecedentes: Estos se clasificaron en dos categorías que son Estimulación Sensorial e Inclusión Cultural, donde se tomaron textos entre tesis, artículos y libros, de los cuales

se destacan la *Guía para la Estimulación e Integración Multisensorial de Estudiantes con Sordoceguera y Multidiscapacidad* de Judith Quispe y Zulma Aronés, el trabajo de grado *Estimulación Multisensorial: guía de materiales y actividades* de Gema Sangrador, la *Guía de accesibilidad para personas sordas en las industrias culturales* de la Fundación CNSE y *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en la educación inicial y básica* del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Pregunta de investigación: ¿De qué manera influye el diseño de guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte, dadas desde la sensibilización y la apreciación estética, la inclusión cultural de los visitantes con discapacidad auditiva al Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC)?

10. Referentes Conceptuales

Desde los Recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) se buscaron referentes basados en metodologías, herramientas y métodos enfocados en la educación artística como área transversal e interdisciplinar. Por ende, aparecen textos como *La práctica artística contemporánea como experiencia interdisciplinar abierta al aprendizaje transversal* de Ricardo González, *Lenguajes y ambientes de lectura* del Ministerio de Cultura, el ICBF y la Fundación Carvajal, *Expresión y apreciación artística: Artes Plásticas* y *La apreciación artística y sus efectos* ambos libros de Juan Acha.

La categoría de Sensibilización y Apreciación Estética está principalmente soportada por el texto *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* del Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, también aparecen textos como *Las*

competencias artísticas en la enseñanza del arte de Silvia Fernández y Gerardo Chavero, *Concepto de sensibilidad en la ilustración* de Soledad Sánchez y *La Ventana de Johari* de Silvino Fritzen; donde se definen los dos conceptos desde su origen hasta su principal función dentro de la Educación Artística, además de la importancia que tienen dentro del proyecto de investigación.

La categoría de Inclusión Cultural y Discapacidad Auditiva se construye a partir de una investigación profunda en las características de la población sorda y comprende los textos *La inclusión y los procesos de intervención social* de José Bueno, *Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas* de la UNICEF, *ABECÉ de la discapacidad* del Ministerio de Salud de Colombia y *Las personas sordas como minoría cultural y lingüística* de Oscar Pérez de la Fuente.

Asimismo, se realizó una indagación por diferentes museos tanto nacionales como el Museo Nacional y el Museo de Oro, e internacionales como el MoMA; para identificar las estrategias y herramientas que emplean para incluir a las personas con discapacidad auditiva en sus espacios.

11. Metodología

El tipo de investigación utilizado fue el mixto, en el que se reúnen la investigación cualitativa y la cuantitativa dado que la combinación de estos métodos favorece la elaboración de estudios sólidos, ya que esto proporciona una visión más amplia sobre una problemática específica. Así pues, específicamente, el proyecto se aborda desde el Diseño Anidado Concurrente de Varios Niveles (DIACNIV) planteado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) en el texto *Metodología de la*

investigación donde los datos tanto cuantitativos como cualitativos se recolectan en diferentes niveles y el análisis varía en cada uno.

El enfoque elegido fue el socio-crítico puesto que en este el investigador se mantiene en constante acción-reflexión para así transformar las problemáticas que se identifican dentro de una comunidad determinada. Por esta razón, dentro del proyecto Señas al MAC, la realidad se construye en conjunto por medio del investigador y de la población investigada, donde se comparten tanto decisiones como responsabilidades, ya que se trabaja en conjunto con el área de educación del museo y algunos estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO.

En cuanto al método de investigación, el proyecto de grado se construyó en torno a los cuatro momentos de la Praxeología (Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa) propuestos por el padre Carlos Juliao en el libro *El enfoque Praxeológico*.

12. Recomendaciones y Prospectiva

El Proyecto Señas al MAC fue un proceso de investigación que aportó innumerables aprendizajes y reflexiones, en torno a las dinámicas de inclusión, a las estudiantes Laura Rojas y Cindy Cifuentes, quienes, desde su formación como Licenciadas en Educación Artística, encuentran unos pasos a seguir donde se fortalezcan sus habilidades enfocadas en la pedagogía y el arte, las cuales se pueden llegar a profundizar en otros estudios más avanzados como lo son la Maestría y el Doctorado. No obstante, teniendo en cuenta los resultados de las aplicaciones de recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), se propone realizar ajustes a los materiales diseñados puesto que se busca proporcionar al MAC herramientas que estén dentro de

sus políticas y que, además, permitan a los asistentes tener una experiencia no auditiva que beneficie principalmente a la población con discapacidad auditiva.

Por otra parte, se planteó la posibilidad de continuar con el diseño de dos recursos más: el primero corresponde a una caja mágica de los sentidos y emociones que contendría materiales con distintas texturas, colores y olores que tengan relación con la historia y los datos generales del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), así como también las obras de la exposición temporal que se encuentre en ese momento, esto con el propósito de generar un elemento para la sensibilización por medio de los sentidos que sea funcional para las visitas interpretadas y visitas-taller que se realizan en el MAC. El segundo recurso, se relaciona con el diseño de un diccionario de bolsillo donde se esquematicen las respuestas a las preguntas frecuentes del MAC a través de Lengua de Señas Colombiana (LSC) y Lengua Castellana. Para ello se tendrían en cuenta los videos informativos del MAC: “El público pregunta, el curador responde” y “El público pregunta, el director responde”, esto con el fin de construir una herramienta para que el equipo del museo pueda dar respuesta a los cuestionamientos que se producen en la población sin la necesidad de tener una formación previa en LSC, ya que evidenciamos que el personal que trabaja en el museo no es permanente, además, no todos poseen el conocimiento sobre la LSC, y no siempre están disponibles intérpretes-guías.

Empero, una sugerencia para el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC) es capacitar como intérpretes-guías a los estudiantes de Licenciatura en Educación Artística-LEART que realizan su práctica profesional en este espacio, para así ofrecer una visita guiada de forma constante; de igual manera, es importante que

dentro de los servicios del museo se brinde una visita interpretada especializada a personas con diversas discapacidades, periódicamente de acuerdo a los requerimientos que el mismo museo determine. Por otra parte, teniendo en cuenta los procesos de inclusión llevados a cabo en otros museos mencionados a lo largo de esta investigación, y que el MAC ya cuenta con algunos programas de accesibilidad, se recomienda potencializar las actividades y talleres dirigidos principalmente a personas con discapacidad, así como contemplar estos proyectos dentro del recurso y presupuesto planteado cada año para el museo. Paralelamente, se invita al MAC a hacer la difusión del material diseñado en este proyecto, para que la población con discapacidad auditiva conozca la existencia de una herramienta que busca atender sus necesidades y haga uso de la misma.

Para finalizar, se espera que el proyecto de investigación sirva tanto a los futuros estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, como a los museos a nivel local y nacional, fortaleciendo el área educativa y de inclusión de sus espacios. Dentro del Proyecto Señas al MAC, también se planteó la posibilidad de establecer relaciones con el Museo Universitario Universidad de Antioquia (MUUA) donde se socialice a este los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) diseñados anteriormente.

13. Conclusiones

Dentro de los referentes seleccionados en la investigación aparecen estudios de caso de personas con discapacidad auditiva; igualmente, algunos autores plantean la posibilidad de desarrollar procesos de inclusión, apoyados en normas nacionales e

internacionales, que permitan a esta población acceder a los diferentes espacios culturales, trabajando a partir de la estimulación de los sentidos. En cuanto a la parte metodológica se encuentran talleres, metodologías cualitativas y ejercicios de acción realizados en contextos específicos, para esto, es indispensable la presencia de distintas entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, y no gubernamentales como asociaciones y entidades, ya que éstas trabajan en pro del reconocimiento de los derechos de las personas con diferentes discapacidades. Sin embargo, después del anterior balance, se logra evidenciar que no existe profundización en torno al desarrollo de herramientas que permitan fortalecer los canales de comunicación entre espacios culturales y personas con discapacidad auditiva, desde la estimulación de los sentidos para el aprendizaje significativo, es decir, que dentro de los documentos se habla de distintos elementos que permiten la inclusión de ésta población en los diferentes entornos, pero se olvida un objetivo importante como lo es el que las personas con discapacidad auditiva puedan, además de asistir a los diferentes espacios culturales, vivenciarlos.

Por otra parte, en la propuesta y diseño de recursos para Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) se contó con el apoyo de personas con discapacidad auditiva lo que da cumplimiento a uno de los objetivos específicos establecidos dentro de la investigación, donde se tomó como referente principal a Juan Acha y al Project MUSE, un proyecto dedicado a indagar y beneficiar la acción de los museos de arte como medios fundamentales en la formación integral; estos fueron escogidos tanto para la organización de la ruta y la señalética como para la elaboración del contenido. Asimismo, las competencias artísticas como la sensibilización y la apreciación estética

se evidenciaron a lo largo de la investigación debido a que los asistentes generaban un criterio y reflexión frente a los materiales diseñados el cual pudimos validar a través de la rúbrica de evaluación. Con lo anterior, se cumple otro de los objetivos específicos que corresponde al análisis de la funcionalidad de los recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), sin embargo, es necesario realizar ajustes en cuanto a las traducciones de Lengua de Señas Colombiana y la representación de los mapas de los distintos pisos del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

Al mismo tiempo, con el presente proyecto se provee al MAC de herramientas que facilitan la inclusión de personas con discapacidad auditiva en sus espacios, dado que por las características del mismo, no es posible contar con un intérprete de Lengua de Señas que esté presente para atender a esta población; de igual forma, para recibir una visita interpretada o visita-taller se requiere hacer la reserva con al menos una semana de anticipación y contar con un mínimo de cinco personas, por esta razón, el material diseñado está enfocado en las visitas autónomas puesto que la población en la mayoría de casos, teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, prefiere realizar una visita de carácter individual. Además, es importante aclarar que dentro de los valores del MAC se encuentra el acceso, el conocimiento y la inclusión donde se hace uso de la didáctica “para generar nuevos significados y experiencias que permiten ampliar el conocimiento como parte del proceso formativo y social de nuestros visitantes” (MAC, s.f.), donde el material diseñado se encuentra dentro de las políticas establecidas por el museo.

La implementación de Recursos para Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), dados desde la sensibilización y la apreciación estética favorecen la inclusión cultural de los

visitantes con discapacidad auditiva al MAC, puesto que en las rúbricas de evaluación se refleja que existe una receptividad positiva por parte de la población, también, cabe resaltar que una construcción comprendida en y desde la comunidad facilita una mejor explotación de los recursos que ofrece la misma, así como las necesidades que ésta requiere (González, 2016). Asimismo, este material contempla la trascendencia de “co-crear una nueva sociedad sustentable cuyo desarrollo no se asiente en el crecimiento económico, sino en un nuevo modelo que lleve a una práctica real los principios de democracia, inclusión y valoración del medio ambiente” (González, 2016, p. 65), lo cual demanda la participación activa de la población para lograr la abertura de modelos tradicionales, con el propósito de originar saberes y acciones para las prácticas inclusivas actuales y visualizar al museo como un espacio o un lugar de encuentro abierto al diálogo.

Con respecto al trabajo con estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO, este facilita en primera instancia, la construcción de lazos de amistad entre el equipo, y, en segunda instancia, el tejido de redes de trabajo, ya que, los estudiantes con discapacidad auditiva entraron a formar parte de otros proyectos de inclusión elaborados en el MAC como por ejemplo la traducción a Lengua de Señas Colombiana (LSC) del rap del museo. En esa misma línea, es necesario potenciar los elementos gráficos incluidos en la ruta, puesto que así se puede hacer funcional para otras poblaciones con discapacidad como personas con el Trastorno del Espectro Autista. Paralelamente, es indispensable visibilizar e incorporar proyectos inclusivos al plan estratégico del MAC para que logre trascender a otros espacios.

Finalmente, se resalta la voluntad tanto del personal del museo como de los estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO y las investigadoras en la construcción de ésta propuesta, pues es uno de los factores fundamentales; sin embargo, es necesario que desde el MAC se asigne un presupuesto que permita fortalecer la elaboración de herramientas enfocadas en la promoción de la inclusión. No obstante, en proyectos de carácter inclusivo, existe espacio para el ensayo y el error, en vista de que, aunque existen políticas que respaldan las prácticas inclusivas, no se cuenta con una metodología determinada que establezca los procesos que se deben llevar a cabo para impulsar la inclusión.

14. Referencias Bibliográficas

- Acha, J. (2007). *Expresión y apreciación artística: Artes Plásticas*. México: Editorial Trillas.
- Acha, J. (2008). *La apreciación artística y sus efectos*. México: Editorial Trillas.
- Bueno Abad, J. R. (2002). La inclusión y los procesos de intervención social. *Acciones e investigaciones sociales*, (16), 293-327. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/301679.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en la educación inicial y básica*. Disponible en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Auditiva/3discapacidad_auditiva.pdf

Fernández, S. & Chavero, G. (2012). Las competencias artísticas en la enseñanza del arte. *Decires*, 14 (17), 9-58. Recuperado de:

<http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art17-3.pdf>

Fritzen, S. J. (1987). *La ventana de Johari: Ejercicios de dinámica, de relaciones humanas y de sensibilización*. Recuperado de:

<http://www.septien.edu.mx/septien/maestria/LA%20VENTANA%20DE%20JOHARI.pdf>

Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2013). *Guía de accesibilidad para personas sordas en las industrias culturales*. [Archivo en PDF]. Recuperado de <http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/guia.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010).

Metodología de la investigación. Recuperado de

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20a%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Recuperado de

<https://es.calameo.com/read/00420821798feff292a30>

Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & Fundación

Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura*. Recuperado de

<http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/primera->

[infancia/publicaciones/Documents/Lenguajes%20y%20ambientes%20de%20lectura%20interactivo.pdf](http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/primera-infancia/publicaciones/Documents/Lenguajes%20y%20ambientes%20de%20lectura%20interactivo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Recuperado de

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-lineamientos-artistica-2010.pdf>

Ministerio de Salud de Colombia. (S.f.). *ABECÉ de la discapacidad*. [Archivo en PDF]. Recuperado de

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abeced-de-la-discapacidad.pdf>

González, R. (2016). La práctica artística contemporánea como experiencia interdisciplinar abierta al aprendizaje transversal. *Arte y Políticas de Identidad*, 14, 53-68. Recuperado de <http://revistas.um.es/api/article/view/280481/205091>

Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística.

Dilemata, 6 (15), 267-287. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4834536.pdf>

Quispe Pérez, K. J. & Aronés Barreda, Z. Y. (2014). *Guía para la Estimulación e*

Integración Multisensorial de Estudiantes con Sordoceguera y

Multidiscapacidad. Recuperado de

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5535/Gu%C3%ADa%20para%20la%20estimulaci%C3%B3n%20e%20integraci%C3%B3n%20multisensorial%20de%20estudiantes%20con%20sordoceguera%20y%20multidiscapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez Flores, S. (S.f.). Concepto de sensibilidad en la ilustración. Recuperado de:

<http://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/Sensibilidad%20y%20pensamiento.pdf>

Sangrador Zarzuela, G. (2012). *Estimulación Multisensorial: guía de materiales y actividades*. (Trabajo de grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2686>

UNICEF. (2005). *Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
1. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1. Macro contexto	3
1.2. Micro contexto	9
1.2.1. Acciones del MAC en inclusión.	10
2. PROBLEMÁTICA	12
2.1. Descripción del problema	12
2.2. Formulación del Problema	14
2.3. Justificación	14
2.4. Objetivos	16
2.4.1. Objetivo General.	16
2.4.2. Objetivos Específicos.	16
3. MARCO REFERENCIAL	18
3.1. Marco de Antecedentes	18
3.1.1. Estimulación Sensorial.	19
3.1.1.1. Sobre la percepción y la Gestalt.	23
3.1.2. Inclusión cultural.	25
3.1.2.1. La comunicación y la sensibilización para la inclusión cultural.	27
3.1.2.2. Personas con discapacidad auditiva en espacios culturales (museos).	29
3.2. Marco Teórico	31
3.2.1. Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte.	31
3.2.1.1. Señalética especializada en discapacidad auditiva.	47
3.2.1.2. Ruta para la interpretación del arte contemporáneo.	50
3.2.2. Sensibilización y apreciación estética.	56
3.2.2.1. Competencia.	56
3.2.2.2. Sensibilización y apreciación estética.	59
3.2.3. Inclusión cultural y discapacidad auditiva.	71
3.2.3.1. Inclusión cultural.	73
3.2.3.1. Discapacidad auditiva.....	82
3.2.3.2. Museos como espacios de inclusión.....	88
3.2.3.3.1. <i>Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de España.</i>	89

3.2.3.3.2.	<i>Museo de Arte Moderno de New York (MoMA).</i>	90
3.2.3.3.3.	<i>Museo del Oro.</i>	91
3.2.3.3.4.	<i>Museo de la Independencia - Casa del Florero.</i>	92
3.2.3.3.5.	<i>Museo Nacional de Colombia.</i>	93
3.3.	Marco Legal	95
4.	DISEÑO METODOLÓGICO	98
4.1.	Tipo de Investigación	98
4.2.	Enfoque de Investigación	100
4.3.	Método de Investigación	101
4.4.	Fases de Investigación	103
4.4.1.	Primera fase (VER).	103
4.4.2.	Segunda fase (JUZGAR).	104
4.4.3.	Tercera fase (ACTUAR).	105
4.4.4.	Cuarta Primera fase (DEVOLUCIÓN CREATIVA).	105
4.5.	Población y muestra	106
4.6.	Instrumentos de recolección de datos	106
4.6.1.	Diseño de señalética entrada y recepción.	109
4.6.2.	Diseño de ruta para la interpretación del arte contemporáneo.	113
5.	RESULTADOS	117
5.1.	Técnicas de análisis de resultados	117
5.1.1.	Entrevista.	117
5.1.2.	Encuesta.	129
5.1.3.	Rúbrica de evaluación.	143
5.1.4.	Diario de campo.	153
5.2.	Interpretación de resultados	156
5.2.1.	Desde los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte.	157
5.2.2.	Desde la sensibilización y la apreciación estética.	159
5.2.3.	Desde la inclusión cultural y la discapacidad auditiva.	161
5.2.4.	Desde la ruta para la interpretación del arte contemporáneo y la señalética.	164
6.	CONCLUSIONES	168
7.	PROSPECTIVA	172
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
9.	ANEXOS	181

10. CRONOGRAMA DEL PROYECTO	187
11. INSTRUMENTOS DISEÑADOS.....	188
11.1. Entrevista	188
11.2. Encuesta.....	189
11.3. Rúbricas de evaluación.....	192
11.4. Diario de campo	194
12. CONSENTIMIENTO Y ASENTAMIENTO INFORMADO.....	195

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Proyecciones DANE 1985-2020. (p.1)	4
Tabla 2. Población sorda Engativá-Bogotá (2005, 2016-2018).....	5
Tabla 3. Ganadores estímulos 2011-2015.....	6
Tabla 4. Población y registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad en Engativá.....	7
Tabla 5. La discapacidad auditiva se clasifica dependiendo del grado de severidad.....	84

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Diagnóstico Engativá 2018. (p. 1)	7
Gráfica 2. Sexo	129
Gráfica 3. Carrera	130
Gráfica 4. Discapacidad	130
Gráfica 5. Exclusión de actividad por discapacidad	131
Gráfica 6. Asistencia a espacios culturales con discapacidad	131
Gráfica 7. Conocimiento sobre señalética especializada para discapacidad auditiva.....	133
Gráfica 8. Conocimiento sobre el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).....	133
Gráfica 9. Visita al MAC	134
Gráfica 10. Experiencia vivenciada en el MAC	134
Gráfica 11. Experiencia significativa en el MAC	135
Gráfica 12. Herramientas de inclusión en el MAC.....	136
Gráfica 13. Visitar el MAC nuevamente	136
Gráfica 14. Acercamientos a lenguajes artísticos	137
Gráfica 15. Importancia de las Experiencias Pedagógicas en Arte en museos.....	138
Gráfica 16. Influencia de las Experiencias Pedagógicas en Arte en los conocimientos.....	138
Gráfica 17. Influencia de las Experiencias Pedagógicas en Arte frente al fortalecimiento personal	139
Gráfica 18. Relación con personas y espacio museístico	140
Gráfica 19. Sensibilidad del cuerpo frente a las texturas, colores, olores y sabores	141
Gráfica 20. Observación de estructuras y elementos en un espacio	142
Gráfica 21. Inclusión en espacios museísticos.....	143
Gráfica 22. Claridad en la información de señalética	144
Gráfica 23. Pictogramas en la señalética	144
Gráfica 24. Orden lógico en el contenido de la señalética.....	145
Gráfica 25. Favorecimiento de los colores en la señalética.....	145
Gráfica 26. Opinión final sobre la señalética.....	146
Gráfica 27. El museo atiende a las personas con discapacidad auditiva.	147
Gráfica 28. Claridad de la ruta para la interpretación de arte contemporáneo	147
Gráfica 29. Organización de los temas en la ruta	148
Gráfica 30. Experiencia significativa frente a la ruta	148
Gráfica 31. Aprendizajes obtenidos	149
Gráfica 32. Opinión sobre la ruta de interpretación del arte contemporáneo	149
Gráfica 33. El museo atiende a las personas con discapacidad auditiva. (segunda aplicación)	150
Gráfica 34. Claridad de la ruta para la interpretación de arte contemporáneo (Segunda aplicación).....	150
Gráfica 35. Organización de los temas en la ruta (Segunda aplicación)	151
Gráfica 36. Experiencia significativa frente a la ruta (Segunda aplicación)	151
Gráfica 37. Aprendizajes obtenidos (Segunda aplicación)	152
Gráfica 38. Opinión sobre la ruta de interpretación del arte contemporáneo (Segunda aplicación)	152

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Diagnóstico Engativá 2018.	8
Ilustración 2. Datos generales	119
Ilustración 3. Herramientas y metodologías para accesibilidad.	120
Ilustración 4. Experiencias Pedagógicas en Arte para la inclusión.	121
Ilustración 5. Medidas para accesibilidad a museos.....	122
Ilustración 6. Estimulación sensitiva en personas con discapacidad auditiva.....	123
Ilustración 7. Generación de experiencias significativas.	124
Ilustración 8. Conciencia estética y emocional.	125
Ilustración 9. Estrategias de comunicación.	126
Ilustración 10. Influencia de la cultura y el contexto en la inclusión.....	127
Ilustración 11. Inclusión de las personas con discapacidad auditiva.	128
Ilustración 12. Proyecto Señas al MAC. (Bogotá, 2019) Tomada de https://www.facebook.com/MACBogota/photos/a.10150480045225255/10156736077550255/?type=3&theater	181
Ilustración 13. Elver Ramírez. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).	181
Ilustración 14. Diseño de materiales. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).....	182
Ilustración 15. Revisión de material. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).	182
Ilustración 16. Material diseñado. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).....	183
Ilustración 17. Material diseñado. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).....	183
Ilustración 18. Prueba de materiales. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).....	184
Ilustración 19. Prueba de materiales. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).....	185
Ilustración 20. Prueba de materiales. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).	185
Ilustración 21. Prueba de materiales. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).....	186
Ilustración 22. Prueba de materiales. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).	186

INTRODUCCIÓN

Los Recursos, en este caso como la guía autónoma, y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) tienen una importancia considerable en el fortalecimiento de las prácticas inclusivas en los espacios culturales como lo son los museos. Iniciando con la pregunta ¿De qué manera influye el diseño de guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte, dadas desde la sensibilización y la apreciación estética, la inclusión cultural de los visitantes con discapacidad auditiva al Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC)?, de la cual, desde las indagaciones realizadas en el proyecto, se propuso a través del diseño de instrumentos pedagógicos y artísticos favorecer la inclusión de la población con discapacidad auditiva en el MAC; esto con el fin de cumplir el objetivo de investigar, elaborar y proponer recursos, que desde la sensibilización y apreciación estética, favorezcan la inclusión en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), en el que se plantearon cuatro espacios de aplicación y prueba.

La investigación se realizó desde los siguientes contenidos: en principio, se aborda la contextualización en la que se encuentra el macro y micro contexto, esto con el fin de reconocer los espacios en que se desarrolló. Siguiendo, está la problemática, en la que se da la descripción y formulación del problema, la justificación, el objetivo general y los específicos. Continuando, se plantea el marco referencial en el que se trabaja sobre el marco de antecedentes, marco teórico y el marco legal. En este apartado, se abordaron diferentes teóricos, y propuestas, tanto educativas, inclusivas y artísticas en espacios museológicos.

Prosiguiendo, se abordó el diseño metodológico, en el que se estableció el tipo de investigación mixta (cualitativa-cuantitativa), el enfoque socio-crítico, el método y fases de la investigación a partir de la metodología praxeológica (el Ver, el Juzgar, el Actuar y la

Devolución Creativa), la población y muestra, y los instrumentos con los que se llevaría la recolección de datos. De igual forma, se efectuaron varias aplicaciones del proyecto en mención, al margen de la exposición Cuerpos Políticos con la curaduría de Gustavo Ortiz y Juan David Quintero, cuyos recursos se diseñaron en conjunto con personas con discapacidad auditiva en un espacio proporcionado por el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC). Por otra parte, se analizaron e interpretaron los resultados de las aplicaciones a partir de las categorías de investigación: Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), Sensibilización y Apreciación Estética y, por último, Inclusión Cultural y Discapacidad Auditiva.

Finalmente, se presentaron las conclusiones, que dieron respuesta a los objetivos planteados; la prospectiva, las referencias bibliográficas, anexos, cronograma y los instrumentos diseñados.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La inclusión de personas con diferentes tipos de discapacidad en espacios culturales es un tema cada vez con mayor relevancia, lo cual, hoy por hoy, se exige también a través de las Leyes establecidas por el Estado Colombiano con lo que se busca promover el pleno cumplimiento de los derechos culturales de esta población, sin embargo, con el propósito de obtener mejores resultados, se ha decidido enfocar en el caso específico de esta investigación, a las personas con discapacidad auditiva.

En el siguiente apartado dentro del macro contexto, se tomó como referencia la Localidad de Engativá, circunscrita al barrio Minuto de Dios; y en el micro contexto, se encuentra el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá, conocido también como MAC, sigla con la cual se le determinará dentro de este documento, lugar destacado por la implementación de medios que permiten a la población con discapacidad acceder al arte, al punto de haber llegado al desarrollo de herramientas tales como guías o manuales de inclusión, de modo que la idea de éstas se ha retomado en otros espacios culturales.

1.1. Macro contexto

El macro contexto está enfocado en la Localidad de Engativá y en el barrio Minuto de Dios, respecto a la población con discapacidad auditiva residente en la actualidad, así como, las proyecciones que se tienen del crecimiento de población, los cambios numéricos de población con discapacidad auditiva durante el paso de los años, y los programas de recreación y cultura que se desarrollan en estos. Los datos que se darán a continuación fueron suministrados bajo la autorización de la Alcaldía Local de Engativá y el DANE.

La Localidad de Engativá se funda en 1537, constituyéndose principalmente de propiedades agrarias indígenas; para 1931 emerge el barrio París Gaitán entre la autopista

Medellín y el río Juan Amarillo, ya en 1942 aparece el barrio las Ferias como una iniciativa de privacidad por parte de la población campesina. A partir de la década de 1950 se fundaron los barrios Florencia Norte, Santa María del Lago y San José Norte, en donde se desarrollaban establecimientos legales de autoconstrucción, lugar en que se alojaban las familias de empleados públicos y trabajadores de empresas privadas; para 1954 se incorpora al Distrito Especial, ubicado a 17 Kilómetros del centro de Bogotá y cerca del Aeropuerto Internacional El Dorado que en aquel momento se encontraba en construcción, del mismo modo, se fundaron barrios como La Española, Garcés Navas y La Serena. A partir de 1972, se nombra la Localidad como Alcaldía Menor, además se adelantaron edificaciones por medio de procesos legales como lo fueron el Barrio Minuto de Dios y el Boyacá Real.

Esta Localidad se encuentra ubicada al noroccidente de Bogotá, tiene una extensión de 3,612 hectáreas correspondientes al 4,2% de la ciudad de Bogotá D.C, se compone de nueve Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) en las que se encuentran, Bolivia, Boyacá Real, Álamos, Minuto de Dios, Engativá, Garcés Navas, Jardín Botánico, Santa Cecilia y las Ferias, siendo la de mayor densidad poblacional el Minuto de Dios.

En el siguiente cuadro, según las proyecciones del DANE citado por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2016), la Localidad cuenta con

Localidad	Hombres	Mujeres	Total población	Población localidad/ Población Bogotá
Engativá	419.262	453.981	873.243	10.9%
Total Bogotá	3.861.624	4.118.377	7.980.001	10.9%

Tabla 1. Proyecciones DANE 1985-2020. (p.1)

Nota: Fuente: Secretaría de Cultura, Recreación y deporte (2016) Ficha local de Engativá.

Por otra parte, citada por el Instituto Nacional para Sordos INSOR (2018), la Secretaría de planeación Distrital muestra que la “cantidad de personas con discapacidad auditiva en la localidad de Engativá entre los años 2010 y 2018” es:

POBLACIÓN SORDA DE BOGOTÁ PARA 2016, 2017 Y 2018 EN ENGATIVÁ

Localidad (Número)	Población sorda a 2005	Población sorda a 2016	Población sorda a 2017	Población sorda a 2018
Engativá (10)	6.522	7.156	7,199	7,239
Total Bogotá	54.092	62.536	63.224	63.906

Tabla 2. Población sorda Engativá-Bogotá (2005, 2016-2018)

Nota: Fuente: La población sorda 2005 es tomada del DANE, censo básico 2005. La población sorda para 2016 a 2018 se genera por medio del cálculo de tendencia según censo básico DANE 2005 y datos de proyección 2016 a 2020 de la Secretaría Nacional de Planeación SED.

Esto quiere decir que a medida que pasan los años, la población sorda en la Localidad de Engativá ha aumentado, por lo tanto, es necesario la creación de ayudas y recursos para poder ofrecer una mejor atención a estas personas. Un asunto muy claro para la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, consiste en afirmar la “Falta de reconocimiento institucional de festivales y proyectos de prácticas artísticas y culturales en los territorios, que limitan el arte y la cultura como posibilidad de vida para sus habitantes” (2016, p. 2), y en respuesta a esta necesidad ha concedido distintos estímulos para la apropiación artística y cultural en la Localidad. La siguiente tabla se muestra el número de proyectos propuestos, las áreas y sus presupuestos:

Área	Número	Valor (Millones)
Artes plásticas	8	17
Música	31	109
Prácticas culturales	20	238
Recreación, deporte y actividad física	9	86
Todas las áreas	12	103
Otras	47	422
Total estímulos	127	975

Tabla 3. Ganadores estímulos 2011-2015

Nota. Fuente: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2016). Bases de datos SISCREED – Ganadores Estímulos, 2011 – 2015. (p. 3)

A continuación, el DANE (2010) *Población y registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad*, Tabla 3, reportó la participación de las personas con discapacidad en actividades culturales con un número de 975 personas en total, así como también, en actividades de educación no formal con 304 personas en total. De manera que, la población con discapacidad auditiva de la Localidad no cuenta con espacios incluyentes.

Según la Secretaría del Hábitat (2018), actualmente la Localidad de Engativá cuenta con una población general de 883.319 habitantes y 277.460 hogares; en donde, la población se encuentra dividida en:

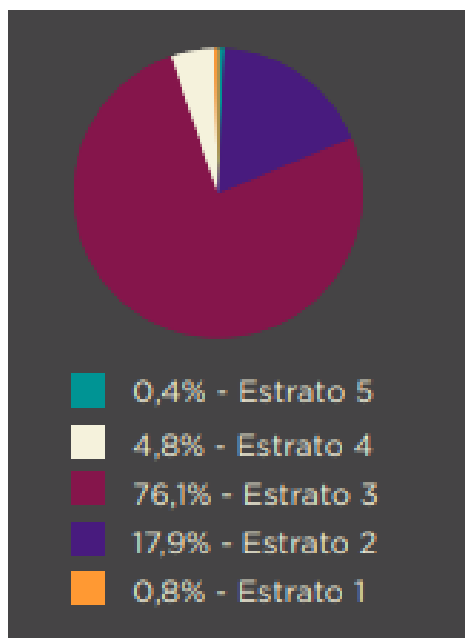


Gráfico 1. Diagnóstico Engativá 2018. (p. 1)

Nota: Fuente: Secretaría del hábitat (2018).

Por otra parte, según el DANE (2010) *Población y registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad*, reportó 479 personas con discapacidad relacionada a los oídos y 414 en la voz y el habla, en donde se encuentran:

Rango de edad	Oídos (Número de personas)	La voz y el habla (Número de personas)
De 0 a 4 años	7	17
De 5 a 14 años	66	99
De 15 a 44 años	155	178
De 45 a 59 años	49	66
De 60 años y más	202	54
Total	479	414

Tabla 4. Población y registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad en Engativá.

Nota: Fuente. DANE (2010). Cuadro 16.

Esto quiere decir, en la Localidad de Engativá el mayor número de población con problemas de comunicación por discapacidad auditiva y habla se encuentra entre el joven-adulto. A continuación, un mapa actualizado de la Localidad de Engativá

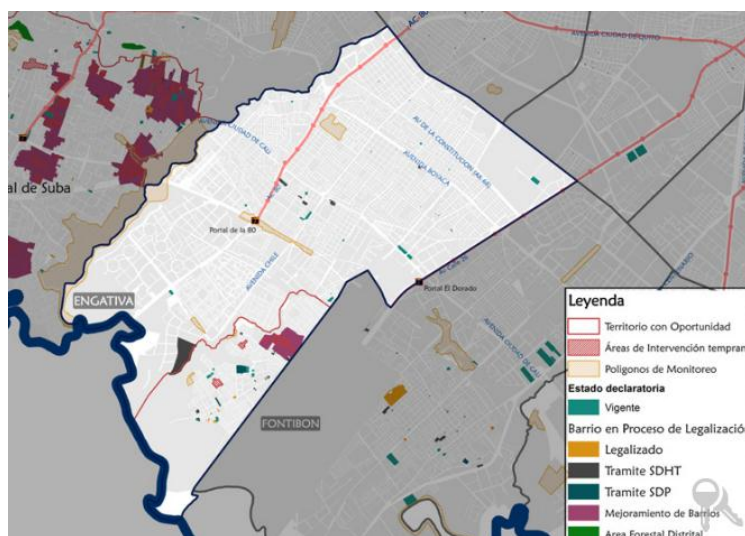


Ilustración 1. Diagnóstico Engativá 2018.

Nota: Fuente: Secretaría del hábitat (2018).

A mediados del siglo XX, el Padre Rafael García-Herreros, efectuó una convocatoria a través de la televisión, con el fin de realizar el primer Banquete del Millón por la obra social Minuto de Dios fundada en 1957, con el objetivo de recaudar fondos para construir viviendas a la población pobre de Colombia. De ahí nace el barrio Minuto de Dios como un prototipo de ciudadela integral, la cual se conformó en sus dos primeros sectores por 211 casas. Luego, continuó en los sesentas con la gestión para la construcción de 828 casas y finalizó esta década con 236 casas más. Además, el padre García-Herreros, citado por Trujillo y Gutiérrez (2003), aseguraba que no sólo quería “construir casas sino organizar un nuevo modo de vida social” (p. 33), consiguiendo así, que se abriera un centro educativo en el barrio, el Colegio Minuto de Dios, y, finalmente, en el año 1990 se funda la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. De modo que, el barrio Minuto de Dios nació de una labor social propuesta por el

padre Rafael García-Herreros, para lo cual, la Corporación Minuto de Dios y el barrio, tienen un compromiso social, enfocado en la vulnerabilidad y la inclusión. Actualmente, este barrio, UPZ 29, cuenta con un área de 373,266 hectáreas, concentrando una población aproximada de 345,1 habitantes.

En suma, este proyecto de investigación se centra en la problemática de falta de espacios de cultura inclusivos en la Localidad de Engativá y específicamente en el Barrio Minuto de Dios; así como también, el crecimiento que se ha dado en esta población sorda a través de los años.

1.2. Micro contexto

En los años 60, la mayoría de museos y escenarios culturales se encontraban situados en el centro de la ciudad de Bogotá, además, existía una marcada división social en la comunidad, en la cual tan solo las personas adineradas podían acceder al arte. Debido a ello, el padre Rafael García-Herreros vio la necesidad de crear un espacio en el barrio Minuto de Dios, bajo la premisa “tanto la belleza como la riqueza tienen una obligatoria función social” (Cárdenas, 2016 p. n/a), entendiéndose la belleza como arte, donde los habitantes de este barrio ubicado en la periferia de Bogotá, pudieran tener los mismos beneficios que las personas de estratos superiores, entre ellos la apreciación de obras artísticas.

El Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), abrió sus puertas en el año 1966, en el aula máxima del Colegio Minuto de Dios “con una museografía modesta pero digna de albergar una gran parte del panorama artístico colombiano de la época” (MAC, 2017, p. 51), convirtiéndose en el primer museo de arte contemporáneo en Colombia y el segundo en Latinoamérica, con 55 obras donadas por 52 artistas jóvenes del momento, los cuales hoy en día son reconocidos como grandes íconos del arte, entre los cuales están Fernando Botero, Cecilia Porras, Edgar Negret, por nombrar algunos. A medida que los años fueron pasando, el número de

asistentes al Museo empezó a incrementarse y el espacio del aula máxima del colegio no tenía la capacidad de albergar a tantas personas; por lo que en el año 1970 se construye un edificio inspirado en la arquitectura del Museo Solomon R. Guggenheim de la ciudad de New York, en el cual estaría ubicado el MAC, lo que le llevaría a convertirse en el primer edificio hecho en Colombia para albergar un museo de arte.

El MAC se caracteriza por generar espacios enfocados en el desarrollo de experiencias significativas, reflexión, tolerancia y diálogo, a través del arte con sentido social; lo que lo convierte en una plataforma de visibilización de las prácticas artísticas contemporáneas, razón por la cual sus exposiciones cambian cada dos meses.

1.2.1. Acciones del MAC en inclusión.

El Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC) desarrolló un proyecto titulado *Memorias Proyecto Cultura y Contemporaneidad Incluyente para la Discapacidad* el cual tenía como objetivo “brindar a las personas con discapacidad opciones, herramientas y acceso para que logren una experiencia de aprobación del arte contemporáneo” (MAC, 2015a, p. 3), este proyecto fue presentado ante el Ministerio de Cultura y debido a su enfoque inclusivo, logró “reconocimiento y apoyo económico por trabajar en la eliminación de barreras y por generar espacios accesibles a la cultura para la población con discapacidad de Bogotá” (MAC, 2015b, p. 6). Luego de ello, se desarrolló el *Manual de Buenas Prácticas de Accesibilidad para Museos*, que describe el proceso realizado para la implementación del proyecto mencionado anteriormente, con el fin de compartir una herramienta que sirva de referente para otros museos y espacios culturales al momento de desarrollar medios que se enfoquen en la inclusión y accesibilidad para personas con discapacidad. Dentro de las acciones implementadas por el MAC para el acceso a personas con discapacidad, descritas en el Manual se encuentran:

- Señalética para la población con discapacidad visual y auditiva; dispuesta como un factor básico en cuanto a los espacios, ya que, son funcionales frente a la orientación y direccionamiento únicamente en el entorno físico, más no, en el museográfico.
- Sistema de audio descripción para personas con discapacidad visual donde se describen los aspectos más relevantes de las obras permanentes del Museo; ésta se elaboró con base en la experiencia de los estudiantes con discapacidad visual del MAC.
- Vídeos en Lengua de Señas Colombiana (LSC) para población con discapacidad auditiva; esta consiste en la referenciación de las obras permanentes y presentación del MAC, que se activan por medio de códigos Qr.
- Exclusión en la primera planta de barreras e impedimentos físicos para la población con discapacidad física; el MAC, adquirió rampas removibles que se ubican para facilitar el desplazamiento de las personas en silla de ruedas, falta aún de ser posible, adaptar segunda y tercera planta a este sistema.
- Implementación de contenidos digitales, en donde se encuentra la aplicación inicialmente llamada *Aurasma* ahora *HP Reveal*; la cual consiste en una aplicación que pretende acercar a las personas con discapacidades físicas al segundo y tercer piso en realidad aumentada.

Además, en el año 2014 los artistas Nathaly Céspedes, Abelardo Parra y Nico Andrey, quienes tienen discapacidad auditiva, realizaron una exposición en el MAC titulada *Arte y Cultura Sorda*, de la cual se publicó un catálogo con el mismo nombre en la página del MAC.

2. PROBLEMÁTICA

La palabra problemática hace referencia al conjunto de dificultades que se enfrentan en el desarrollo de una actividad, por lo que toda propuesta investigativa tiene como objetivo resolver un problema previamente identificado a través de la acción. Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de este apartado se aborda la fase del *Ver*; “una etapa fundamentalmente cognitiva, donde el profesional/praxeólogo recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica profesional y trata de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella” (Juliao Vargas, 2011, p. 36), por esta razón, el presente proyecto de grado se elaboró en torno a una problemática cultural que fue evidenciada por el grupo de trabajo, la cual consistió en evidenciar las pocas herramientas y metodologías que permitan favorecer la inclusión cultural de personas con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

2.1. Descripción del problema

Para iniciar, es necesario saber que Bogotá es una de las ciudades con mayor población sorda del país pues “Según el Censo del DANE del año 2005, la capital colombiana registra 54.092 personas con este tipo de discapacidad, datos que han sido proyectados por el INSOR a 2015, arrojando que en la ciudad actualmente hay 62.743 personas sordas” (Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital, 2016, p. n/a); por tal motivo, es pertinente gestionar soluciones para hacer que un espacio como el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC) sea accesible para las personas con discapacidad auditiva, quienes, en ocasiones, no asisten a sitios como este, generalmente por desconocimiento o por procesos de autoexclusión.

Cabe aclarar que la población con discapacidad auditiva tiene un elemento en particular, pues poseen su propia lengua (lengua de señas), por lo cual, en su mayoría, no lee bien el

castellano y su gramática estructural es poco entendible, lo que representa una barrera aún mayor de comunicación respecto a las otras discapacidades:

Las personas con pérdida de la capacidad auditiva usan medios orales o manuales para la comunicación o una combinación de ambos. La comunicación oral incluye lenguaje, lectura hablada, y el uso de la capacidad de oído residual. La comunicación manual tiene que ver con los signos manuales y el alfabeto manual. La Comunicación Total, como método de instrucción, es una combinación del método oral más los signos manuales y el alfabeto manual. (*Center for Parent Information & Resources*, 2014, p. n/a).

Además, de acuerdo al diagnóstico del sector museal colombiano, desarrollado en el 2013 por el Museo Nacional de Colombia, donde se encuestaron a 82 museos:

El 43% no ha implementado ningún tipo de mecanismo o infraestructura para población en situación de discapacidad; el 21% ha efectuado mejoras en cuanto a movilidad y/o motricidad; el 18% ha implementado ayudas para población con discapacidad visual; el 14% para inhabilidad auditiva y el 4% para imposibilidad mental. Esta situación plantea retos conceptuales y metodológicos para este tipo de poblaciones. (p. 42)

Es evidente que una de las discapacidades menos favorecida en estos espacios culturales es la discapacidad auditiva, debido a que existe una barrera de comunicación, pues estas personas, en su mayoría, no manejan el castellano y la población oyente no maneja la lengua de señas. Asimismo, algunos museos ofrecen visitas guiadas con intérpretes en Lengua de Señas Colombiana (LSC), sin embargo, es necesario solicitar este servicio con al menos un mes de anticipación, puesto que no se cuenta con intérpretes en LSC permanentes.

Por otro lado, el INSOR dispone que debe ser intención del Estado “contribuir en la inclusión de la población en actividades sanas, se hace un llamado a las instituciones culturales, recreativas y de deportes para que ofrezcan espacios de encuentro, esparcimiento,

fortalecimiento y participación para la población sorda” (INSOR, 2013, p. 34). Por esta razón, el presente proyecto quiso apoyar al MAC en el desarrollo de recursos y metodologías a través de las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), que se explicarán más adelante, con el fin de permitir que la población con discapacidad auditiva acceda al arte para favorecer, no sólo la inclusión, sino también el derecho a la cultura, establecido por el Estado Colombiano.

2.2. Formulación del Problema

¿De qué manera influye el diseño de guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte, dadas desde la sensibilización y la apreciación estética, la inclusión cultural de los visitantes con discapacidad auditiva al Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC)?

2.3. Justificación

Actualmente, la población colombiana está más expuesta que antes a daños auditivos, ya que, según el Instituto Nacional de Sordera y otros Desórdenes de Comunicación o NIDCD por sus siglas en inglés (2017), algunos ruidos cotidianos tienen niveles de sonido por encima del promedio (75 Decibeles), lo que ha generado un incremento en la población con pérdida auditiva. Teniendo en cuenta lo anterior, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) en el Boletín: *Observatorio social de la población sorda colombiana*, afirma que: “Según el Censo DANE de 2005, la población general en Colombia ascendía a 41.468.384 personas, de las cuales 2.624.898 presentaban alguna discapacidad permanente, cifra que representaba 6,3% de la población total” (2013, p. 12), el Censo también arrojó que 439.412 personas tenían discapacidad auditiva, lo que corresponde al 16,7% de la población con discapacidad (INSOR, 2013).

Además, de acuerdo con esta misma entidad:

La inclusión implica el reconocimiento del sordo como persona y en este sentido reconocerlo como individuo con todo un conjunto de potencialidades, habilidades, destrezas que su condición de sordo no impide que se puedan desarrollar. También implica el reconocimiento del sordo

como sujeto de derechos, aspecto que si no es tenido en cuenta por la sociedad y por el Estado se constituye en un factor de exclusión y de opresión para ellos. (p. 13)

Debido a ello, es probable que la población con discapacidad auditiva vaya en aumento, ya que la contaminación auditiva actual se encuentra por encima de los decibeles promedio adecuados para los oídos de los seres humanos; por ende, las personas que se verán beneficiadas tras el desarrollo de este proyecto son varias, considerando además que la inclusión es un proceso construido en conjunto, es decir, que no solo consiste en elaborar dinámicas y metodologías con el fin de hacer un espacio más accesible para cierta población, sino que también las personas entiendan que, aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos y merecemos igualdad de oportunidades.

Siguiendo la misma línea, en el MAC se han realizado importantes avances en torno a la inclusión como, por ejemplo: proyectos de grado, proyectos culturales, talleres, entre otros; los cuales han dado como resultado, además de fortalecer los procesos de inclusión, el poder compartir las experiencias con otros museos, instituciones culturales y organizaciones para lograr así que la cultura esté al alcance de toda la población. Igualmente, uno de los objetivos, desde la fundación del MAC, se centra en “promover espacios de reflexión, diálogo y tolerancia a partir de exhibiciones, difusiones y prácticas comunicativas desde el arte y la cultura con significado social” (MAC, 2015b, p. 8), por ello, el Proyecto Señas al MAC tiene como propósito contribuir a este proceso, con el fin, además, de dar cumplimiento a los derechos culturales establecidos por políticas estatales nacionales como la Ley 1346 de 2009 “por medio de la cual se aprueba la *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006” (Ley 1346, 2009), y la Ley 1618 de 2013 “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (Ley 1618, 2013).

Asimismo, este trabajo de grado corresponde a la línea de investigación *Transformación Educativa y Cambio Social* planteada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO que tiene como propósito la construcción de una mejor sociedad a través de la formación educativa de las personas y el fortalecimiento de sus habilidades, su espiritualidad y su desarrollo personal a medida que se establecen vínculos entre los conocimientos y los valores de las personas. Adicionalmente, compete a la sublínea de *Didácticas Específicas* de la Facultad de Educación, desde la cual se integran los procesos cognitivos y sociales con la formación artística que se propone desde la Licenciatura en Educación Artística, para promover el desarrollo integral del ser humano.

Por ende, dando respuesta a los enfoques de investigación sugeridos por UNIMINUTO, el presente trabajo se centra en la población con discapacidad auditiva ya que es una comunidad vulnerable y, por medio del fortalecimiento de las dinámicas de inclusión mediante la práctica artística, se procura generar una transformación en la sociedad donde se reconozcan y respeten sus diferencias, sin importar su condición.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo General.

Diseñar guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte desde la sensibilización y la apreciación estética que influyan en la inclusión cultural de visitantes con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

2.4.2. Objetivos Específicos.

- Realizar una investigación en torno a distintos referentes que se aproximen a las categorías establecidas en el proyecto: Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte

(EPA), Sensibilización y Apreciación Estética y Discapacidad Auditiva e Inclusión Cultural.

- Proponer recursos para Experiencias Pedagógicas en Arte con apoyo de las personas con discapacidad auditiva para satisfacer sus necesidades al asistir al Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).
- Elaborar y poner a prueba los recursos para las Experiencias Pedagógicas en Arte teniendo en cuenta las competencias artísticas como la sensibilización y la apreciación estética.
- Analizar la funcionalidad de los recursos para las Experiencias Pedagógicas en Arte desde una postura reflexiva.
- Promover la inclusión de personas con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

3. MARCO REFERENCIAL

Esta parte del proyecto corresponde a la fase del *Juzgar*, puesto que aquí se exploran las diferentes maneras como se puede abordar una problemática, a la vez que se juzgan distintas teorías para establecer una postura basada en argumentos sólidos (Juliao Vargas, 2011). Por ende, se revisaron diversos trabajos de investigación pasando desde artículos hasta tesis de doctorado, que se enfocaron en temáticas como la inclusión cultural, el acceso a museos para personas con discapacidad, el desarrollo de experiencias significativas en población con discapacidad a través de las artes, entre otros.

3.1. Marco de Antecedentes

Dentro de los documentos tomados como antecedentes para este proyecto de investigación se encuentran, como textos predominantes, seis artículos recopilados por medio de las bases de datos Dialnet, Red de Repositorios Latinoamericanos, Scielo, Jstor, Google Académico y Redalyc. También se revisaron dos libros, una tesis de posgrado y tres proyectos de grado recuperados del Repositorio de Tesis de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Para esta búsqueda se utilizaron categorías como: museos, inclusión, discapacidad auditiva, accesibilidad, cultura, experiencias, estimulación sensorial y percepción. Los documentos consultados se encuentran entre los años 1994 y 2016, siendo Colombia el país con mayor número de textos sobre estos ejes temáticos, seguido de España, México y finalmente Perú.

A partir de los datos obtenidos de todos los escritos se construyó una matriz para ordenar la información más relevante de cada uno, donde los filtros fueron: título, autor, año de la publicación, ciudad, editorial, tipo de documento, resumen, palabras claves, factor empírico, metodologías de investigación, todos estos, corrientes y autores que sirvieron de base para la

investigación, paradigma y supuestos epistemológicos. Posteriormente, se realizó una codificación primaria con el fin de sintetizar en palabras claves cada uno de los documentos de la matriz, para luego agruparlas por afinidad semántica y pragmática. De este agrupamiento, se obtuvieron dos ejes discursivos en torno a los cuales se ha generado conocimiento sobre el tema del presente trabajo; estos ejes son: estimulación sensorial e inclusión cultural, descritos a continuación de forma detallada.

3.1.1. Estimulación Sensorial.

En este eje aparecen los trabajos de: Quispe Pérez y Aronés Barreda (2014); Sangrador Zarzuela (2012); Parra-Plaza (2015); Oviedo (2004); Vargas Melgarejo (1994) y Grimalt (2013).

Inicialmente, *La Guía para la estimulación e integración multisensorial de estudiantes con sordoceguera y multidiscapacidad* publicada por el Ministerio de Educación de Perú y otras organizaciones, orientó un proyecto, con relación a la multisensorialidad, donde explica la integración sensorial como un proceso neurológico por el cual, en el entorno, las sensaciones son interpretadas y asignadas al cuerpo, en síntesis: “la integración sensorial es la que permite procesar correctamente los estímulos sensoriales y generar respuestas adaptativas” (Quispe Pérez & Aronés Barreda, 2014, p. 8), lo que activa los sistemas propioceptivo, vestibular, gustativo, visual, auditivo, olfativo y táctil. Por otro lado, la estimulación sensorial: “es el acercamiento directo, simple y satisfactorio de los diversos estímulos del ambiente. Tiene como finalidad facilitar el procesamiento y la organización sensorial, su interacción consigo mismo, con su familia y el ambiente” (Quispe Pérez & Aronés Barreda, 2014, p. 8), entonces, la integración sensorial es esencial en la aplicación de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), debido a que, al realizar estímulos a través de los sentidos, el individuo inicia un proceso

de adaptación que le permite familiarizarse con sistemas sensitivos para así lograr desarrollar experiencias significativas.

De modo similar, Sangrador Zarzuela (2012), en el proyecto *Estimulación multisensorial: Guía de materiales y actividades*, asegura que las técnicas de sensibilización multisensoriales son procesos vivenciados en el presente, los cuales: “aportan un concepto de intervención global cuya finalidad es la de promover la comunicación, la interacción y el desarrollo, tomando como punto de partida cada una de las necesidades humanas básicas” (p. 4), en donde, las áreas principales de percepción se dividen en tres: el área somática que tiene como órgano perceptivo todo el cuerpo y en especial la piel, a través de la cual se pueden apreciar diferentes texturas y temperaturas; luego está el área vibratoria en la que los huesos son los encargados de posibilitar las ondas sonoras y convertirlas en experiencia; finalmente, el área vestibular es la encargada de mantener el equilibrio, la orientación espacial y la postura por medio del oído interno.

De modo que, este proyecto de investigación se ajusta en dirección al cumplimiento de las necesidades básicas humanas de comunicación, dado que, los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) se realizan con base en el trabajo colectivo para desarrollar actividades de interacción por medio de las emociones y los sentidos, es decir, que se desenvuelven a través del cuerpo, la apreciación de texturas, las sensaciones, los movimientos y la ubicación espacial, con el fin de elaborar una conexión cuerpo-espacio para la generación de experiencias sensoriales. Además de estas áreas, existen otras cinco que, según Sangrador Zarzuela (2012), también son relevantes:

- *Área táctil-háptica*: Allí se percibe a través de la piel y el movimiento, el tacto tiene una importante función pues permite determinar la textura o consistencia de las cosas.

- *Área visual:* Se encarga de la coordinación, siendo así el principal practicante de la orientación y percepción, debido a que es la entrada de la mayoría de impresiones sensoriales.
- *Área olfativa:* Se produce mediante la interacción de las moléculas liberadas en el aire y los receptores de la membrana presentes en la mucosa olfativa, la cual se divide en dos percepciones: olor (a través de la inspiración nasal) y aroma (a través de la vía retronasal¹), por lo que es considerado como uno de los sentidos más manejados en el análisis sensorial.
- *Área gustativa:* Se encarga de la percepción por medio de las papilas gustativas que dan estímulos a la persona para la diferenciación y preferencia de sabores.
- *Área auditiva:* Es parte principal en la estimulación del cerebro y se divide en oír (proceso pasivo) y escuchar (proceso activo), éste último consiste en captar información a su vez que se filtra la que es irrelevante.

Ahora bien, es importante hablar de procesamiento sensorial, puesto que éste se relaciona con la integración sensorial, el cual se define como: “la capacidad del Sistema Nervioso Central (S.N.C.) para organizar e interpretar las informaciones captadas por los diversos sistemas sensoriales (visual, auditivo, gustativo, olfativo, táctil, propioceptivo y vestibular) y poder responder de forma adecuada al medio que nos rodea” (Quispe Pérez & Aronés Barreda, 2014, p. 10). Al mismo tiempo, de acuerdo con Quispe Pérez y Aronés Barreda (2014), existen problemas de procesamiento como:

¹ Conducto nasofaríngeo por donde pasan los aromas desde la cavidad bucal a las fosas nasales.

- *Hipersensibilidad al tacto, al movimiento o a los sonidos*: Allí se encuentra la alta distractibilidad².
- *Hipersensibilidad a los estímulos*: Se busca, de manera exagerada, los estímulos y el contacto con los demás.
- *Nivel de actividad muy alto o bajo*: Se busca el movimiento continuamente (alto) o, por el contrario, molesta moverse y se evita (bajo).
- *Problemas de coordinación*: Se tiene baja precisión motriz y se presentan dificultades al aprender tareas relacionadas con la motricidad.
- *Retraso en el aprendizaje académico*: Se presentan problemas al alcanzar aprendizajes en algunas áreas comunes como atarse los zapatos.
- *Baja organización conductual*: Se presentan problemas con los cambios de actividades y se actúa de forma impulsiva.
- *Baja autoestima*: Se desmotiva fácilmente y elude actividades que generen dificultades.

Así pues, el Sistema auditivo, tiene como función: “transformar la propagación de las ondas sonoras en el aire en impulsos eléctricos, información que el nervio vestíbulo coclear transmite a nuestro cerebro para asignarle un significado” (Quispe Pérez & Aronés Barreda, 2014, p. 47), por lo tanto, el medio receptor es la cóclea en donde se transporta el órgano de Corti, el cual se compone de células sensibles auditivas que son las encargadas de transformar las ondas sonoras en energía nerviosa (Quispe Pérez & Aronés Barreda, 2014). En vista de esto, el proyecto de investigación se ubica en población con discapacidad auditiva, esto quiere decir,

² Incapacidad para mantener la atención, que provoca el tránsito de un área o tema a otro, con una provocación mínima, o fijación excesiva de la atención en estímulos externos poco importantes o irrelevantes.

personas con problemas de procesamiento de sonidos; entonces, se desarrollan y aplican recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte a partir, principalmente, de la visión.

3.1.1.1. *Sobre la percepción y la Gestalt.*

En otro orden de ideas, Grimalt (2013) en su texto *¿Mentalización o transformación?*, explica *La epistemología transformativa de Bion*, que define al pensamiento como experiencia emocional y lazo fundamental entre los seres humanos; esto lleva al concepto de conocimiento psicológico por medio del entendimiento del mundo físico, por el cual se originan pensamientos oníricos³ a través de sentimientos y emociones que permiten dar significado a la experiencia. De igual forma Bion (S.f.), expone la transformación como la presencia y ausencia entre objeto-ausencia, esto quiere decir, la representación simbólica de la ausencia a partir de la experiencia sensorial y la experiencia mental. Igualmente, Bion (1970) como Freud y Klein, planteó en *El conflicto humano básico: Pensar o no pensar*, que la relación dinámica entre experiencia sensorial y la transformación del pensamiento se elabora, continuamente, mediante un proceso que se lleva a cabo toda la vida (Grimalt, 2013).

Por ende, el proyecto de investigación abarca la experiencia sensorial, en la que el individuo desarrolla procesos experimentales a través de los sentidos, y experiencias mentales, por medio de simbolismos y de la memoria. Así pues, se elaboran imágenes y figuras relacionadas a aspectos comunes con el fin de posibilitar que los participantes asocien estos factores a recuerdos y elementos de su vida cotidiana para la creación de experiencias significativas. Desde otra perspectiva, el profesor Oviedo (2004) del Departamento de psicología de la Universidad de los Andes, explica la percepción por medio de la teoría de la Gestalt, que consiste en la representación de imágenes en las que la mente realiza una interpretación y

³ Del sueño o relacionado con las imágenes y sucesos que se imaginan mientras se duerme.

complemento según las propias experiencias del ser humano; donde la percepción es considerada la primera actividad mental que proporciona estados sensoriales, dado que las demás actividades como el pensamiento o el aprendizaje estarían dominadas por ésta.

De igual modo, según Vargas Melgarejo (1994), la percepción es biocultural, debido a que, en primer lugar, depende de estímulos físicos y sensaciones, y, en segundo lugar, requiere de la organización que se da a esos estímulos y sensaciones. Así mismo, el autor expone las experiencias sensoriales como adquiridas e interpretadas por significados culturales e ideológicos que se llevan a cabo desde la infancia; incluso se llegan a crear categorías que se comparan con los estímulos que el sujeto recibe, convirtiéndolos en eventos reconocibles y perceptibles. Por lo tanto, la percepción cuenta con un lugar espacial y temporal que se va modificando de acuerdo a las condiciones. Por consiguiente, el proyecto de investigación comprende la percepción biocultural, dado que, realiza experiencias por medio de estímulos simbólicos, esto quiere decir, a través de elementos e ilustraciones con significado que permitan al participante percibir mentalmente las imágenes y colores.

Al mismo tiempo, Parra-Plaza (2015) del grupo de investigación de la Institución Universitaria Antonio José Camacho en Cali (Colombia), plantea una herramienta de procesamiento de imágenes para la asistencia de las personas con discapacidad auditiva, esta herramienta consiste en una secuencia de imágenes capturadas sobre los gestos que el usuario realiza con sus manos; además, la herramienta permite la creación de nuevos signos. De manera que, la investigación permite el reconocimiento de gestos y la comunicación por medio de lenguaje visual.

Para concluir, se encuentra que la estimulación sensorial es comprendida por medio del cerebro, el cual se encarga de aceptar los estímulos a partir de la percepción, la cual es

principalmente visual. Por otra parte, se identifica que existen guías en donde se busca estimular principalmente los sistemas visual y auditivo; desestimando el sistema olfativo, táctil y gustativo.

3.1.2. Inclusión cultural.

En este eje se encuentran los trabajos de: Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010); Galla (S.f.); Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación (2013); Ruiz Castañeda (2016); Matallana Perdomo (2014); Pérez López (2014) y Matos y Belaunde (2014).

En primer lugar, se resalta al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de México, el cual desarrolló una guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica, donde se indica que la dignidad de los estudiantes con discapacidad no es diferente a la dignidad de quien no tiene discapacidad. La inclusión cultural hace referencia a comprender a las personas con discapacidad dentro de una realidad, a la vez que se asume la responsabilidad de proporcionar atención a necesidades como los procesos de autorrealización y la expresión creativa, que se nutren de las actividades que proporcionan conocimiento a las personas. Dentro de esta guía existe una definición de inclusión que es importante resaltar: “la inclusión es un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación” (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010, p. 12). Lo anterior indica que, para que exista un buen proceso de inclusión, se deben ofrecer a las personas con discapacidad los mismos derechos de participación que tienen las otras personas dentro de la comunidad, así como también los deberes.

Las personas con discapacidad auditiva se deben desarrollar en tres importantes ámbitos: el cognoscitivo (evolución de habilidades y del pensamiento), el psicomotor (comprensión y seguimiento de instrucciones) y el psicosocial (desarrolla y comprende relaciones con su

entorno, su familia, su escuela, su comunidad, etc.). Así pues, el medio de comunicación más común empleado para establecer un diálogo con las personas con discapacidad auditiva, es la lengua de señas; herramienta que puede variar de acuerdo al país donde se utilice, es decir que es distinta la Lengua de Señas Colombiana a Lengua de Señas Mexicana o la Peruana. Se transmiten por medio de un canal gesto-viso-espacial, ya que incluye además de las manos, gestos faciales y de más movimientos que ayudan a darle significado a la seña (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010).

Es indispensable tener en cuenta que las personas con discapacidad auditiva pueden no contar con un intérprete de Lengua de Señas Colombiana (LSC), lo que se convierte en una de las dificultades a enfrentar al momento de aplicar la inclusión cultural y obstaculizan la expresión y comprensión de un mensaje claro; por lo que es necesario recurrir a sistemas de comunicación alternativos o aumentativos, con el fin de estimular la comprensión del mensaje. Este sistema consiste en “un soporte (de diferentes medidas y características) con símbolos que representan sujetos, cualidades, acciones, en los que, mediante un sistema de señalización, se va indicando el mensaje que se pretende comunicar” (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010, p. 52).

Esta primera parte muestra algunas aproximaciones al concepto de inclusión cultural, el cual se amplía más adelante dentro de las categorías del marco teórico; también, se establece un vínculo inicial entre inclusión y la discapacidad resaltando la igualdad de derechos, donde se expone, a su vez, que el manejo de lengua de señas puede llegar a ser posiblemente un obstáculo de comunicación, sin embargo, se proponen alternativas de interacción cuando hay desconocimiento de este idioma por una de las partes, opciones que son tomadas para la elaboración de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte.

3.1.2.1. *La comunicación y la sensibilización para la inclusión cultural.*

Los trabajos desarrollados en inclusión con personas que tienen alguna discapacidad, se han enfocado en la sensibilización de los sentidos y el fortalecimiento de los canales de comunicación con ayuda de los lenguajes artísticos, puesto que el hombre busca satisfacer sus necesidades de conocimiento y su concepción de la realidad por medio del arte. Ahora bien, en la investigación realizada por Ruiz Castañeda (2016) para la elaboración de la tesis *Arte y Comunicación a partir de la Diferencia* se habla de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (no alfabéticos), los cuales sustituyen y/o complementan el lenguaje oral cuando éste es insuficiente para el desarrollo de una buena comunicación; lo anterior permite a las personas con discapacidad manifestar sus sentimientos y emociones frente a algo, de una manera que vaya más acorde a sus habilidades.

Así mismo, para establecer una buena comunicación es indispensable reconocer una serie de códigos, como la observación activa y la identificación de detonadores, los cuales permiten que la comunicación sea asertiva y que el mensaje transmitido logre crear un vínculo entre emisor y receptor; sin olvidar que “las personas presentan gestos naturales en relación con la deficiencia auditiva, visual y motriz, término que se define como el lenguaje que se utiliza a diario como forma de comunicación” (Ruiz Castañeda, 2016, p. 36); la finalidad de la comunicación debe responder a cinco preguntas básicas: ¿Quién dice? (comunicador activo), ¿Qué dice? (mensaje), ¿A quién? (receptor pasivo), ¿En qué canal? (medio), ¿Con qué efecto? (impacto). De esta manera “La diversidad se convierte en un canal de comunicación para recibir procesos de tolerancia, escucha y cooperación sin prejuicios, el efecto de aprendizaje de reconocimiento en cada persona es totalmente incomparable” (Ruiz Castañeda, 2016, p. 41), por

lo que, para que exista una verdadera inclusión, es necesario entender que los seres humanos somos distintos, y tenemos formas diferentes de sentir y expresarnos.

Al mismo tiempo, los sentidos son elementos fundamentales en este proceso, ya que, gracias a ellos el aprendizaje de las personas con alguna discapacidad se puede enriquecer al punto de generar experiencias significativas que permitan al estudiante apropiarse de todo lo que aprende. Sin embargo, los trabajos que se han realizado con personas con discapacidad en pro de la inclusión no hablan específicamente de desarrollar dispositivos de comunicación que permitan establecer relaciones con esta población, tan solo se nombra a la didáctica como medio de interacción (Ruiz Castañeda, 2016).

Dentro del texto de *arte y transformación* de Matos y Belaunde (2014) se habla de convertir los sonidos en imágenes: “donde lo que se busca no es un entendimiento común de una realidad compartida sino una transformación de los sujetos en comunicación” (Matos & Belaunde, 2014, p. 298), con lo anterior, se retoma nuevamente la importancia de la sensibilización de los sentidos, proceso esencial para la comunicación, dentro de lo que también influye la concepción que tengan los seres humanos sobre su entorno: “a través de la interacción, acercamientos, exploración, producción y recepción del arte, siendo este, el medio por el cual se fomenta el desarrollo integral de sí mismo” (Matallana Perdomo, 2014, p. 40).

Sin embargo, es importante aclarar que la inclusión también se presenta como: “un entramado complejo de comunidades culturales y de partes interesadas” (Galla, s.f., p. 41), en este caso, el museo es visto como un escenario abierto al diálogo intercultural enfocado en el cambio social, desde donde se busca promover la protección del patrimonio material e inmaterial y rescatar la identidad de las minorías culturales y las transformaciones “de cualquier índole, ya sean sociales, económicas, culturales, medioambientales, digitales y espirituales” (Galla, s.f., p.

51). Cualquier trabajo que se realice con la población con discapacidad auditiva debe establecerse desde la diferencia, es decir, que todo ser humano es único pero que esto no implica recibir un trato diferente por parte de la comunidad. Es necesario ver las características de cada persona como una oportunidad, más que como un obstáculo, convirtiendo a los sentidos en ejes centrales de interacción, información que nuevamente será tomada cuando se hable de las competencias artísticas y cómo estas apoyan la creación de recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte.

3.1.2.2. *Personas con discapacidad auditiva en espacios culturales (museos).*

La cultura y el contexto en el que las personas se desarrollen influyen en gran medida en la forma como ven el mundo, también, dentro de estos se establece el modo como los seres se comunican, sus costumbres, normas y demás elementos que son determinantes para la vida. Hablando específicamente de las personas con discapacidad auditiva, debido a que poseen un lenguaje propio (lengua de señas), es posible afirmar que esto: “les otorga características lingüísticas especiales que desembocan en formas de relación diferentes a las del colectivo oyente, a pesar de convivir y compartir espacios y tiempos” (Pérez López, 2014, p. 42). Cabe aclarar que, cuando se habla de colectivos, se hace referencia a un grupo de personas que comparten características en común, por ejemplo, las personas con discapacidad auditiva serían un colectivo, las que tienen discapacidad visual otro, etc.

Por otro, los espacios culturales, y en específico los museos, “tienen en sus departamentos de educación un elemento imprescindible para sensibilizar, formar y concienciar a la sociedad. Son -o pueden ser-, un escenario idóneo para el trabajo con diferentes colectivos sobre muy diversos aspectos” (Pérez López, 2014, p. 42). Actualmente, muchos de los entornos dentro de los que se mueve el hombre le han apuntado a asumir la responsabilidad social que

implica la atención y el respeto por la diversidad “dando lugar a una filosofía de equidad, sensibilidad y lucha por los derechos de las personas con capacidades diferentes” (Pérez López, 2014, p. 49). Es importante que existan normas en torno a la cultura, donde se disminuya la brecha que existe entre las personas con alguna discapacidad y las personas que no las tienen, lo que, además, promueve una cultura para todos.

Sumado a ello, se busca que los museos sean cada vez más accesibles para el pueblo, es decir, que se encuentren en un nivel donde la comunidad pueda comprender lo expuesto allí; lo que permitirá al espectador percibir las obras de mejor manera para establecer relación entre sus distintos pensamientos y así generar nuevos conocimientos, ya que, como lo menciona Hopper-Greenhill (1998): “los museos son las únicas instituciones de la sociedad que pueden satisfacer las necesidades de aprender de todo tipo de personas” (Pérez López, 2014, p. 71), puesto que, se procura tratar a todos de forma igualitaria a pesar de las dificultades o diferencias que cada uno tenga.

Para que esto suceda, es indispensable ser conscientes que: “las características de ese espacio y la de las personas sordas que frecuentan dicho espacio determina la idoneidad de un recurso u otro” (Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación, 2013, p. 42), es decir, que los espacios culturales deben garantizar el desarrollo de canales adecuados para llegar a todo público sin discriminación alguna; donde los museos deben tener en cuenta una serie de aspectos claves que les ayudarán a fortalecer el desarrollo de herramientas para la comunicación entre ellos y el público, entre las cuales aparecen las siguientes claves: escucha (conocer las necesidades de las personas), diálogo (buscar puntos en común entre las necesidades y sus posibles soluciones), iniciativa (propuestas para la construcción de proyectos),

profesionalización y especialización (personal con experiencia para que proponga las estrategias más adecuadas de intervención) y factor humano (acompañamiento enfocado en la ayuda).

Finalmente, podría decirse que lo anterior muestra un panorama general donde las entidades culturales deben velar porque toda persona, sin importar sus características, tengan la posibilidad de acceder a sus espacios, a través del fortalecimiento de sus canales de comunicación y la implementación de herramientas para la disminución de barreras. Asimismo, se toma como centro la población con discapacidad auditiva, debido a que es uno de los ejes principales de la investigación; inclusive, esta parte respalda la importancia de proyectos como el presente, debido a que, hoy en día, las leyes exigen cada vez con mayor insistencia la existencia de procesos de inclusión.

3.2. Marco Teórico

El marco teórico fue elaborado a partir de los argumentos, propuestas e investigaciones realizadas por diferentes autores que estuvieran relacionados con las tres categorías principales de esta investigación: recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte, sensibilización y apreciación estética e inclusión cultural y discapacidad auditiva. Fruto de esta búsqueda, a continuación, se presenta la información más relevante y su relación con el presente proyecto, resaltando la forma en que ésta aporta a la construcción y consolidación del mismo.

3.2.1. Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte.

El concepto de Experiencia Pedagógica en Arte o EPA por sus siglas y su relación con los recursos, como la guía autónoma, es relativamente nuevo, puesto que tiene su origen en las áreas de investigación en el énfasis y opción de grado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística (LBEA) y se ha venido posicionando desde la dirección del programa; cabe resaltar que en este momento la LBEA se encuentra en un periodo de transición

donde cambió su nombre a Licenciatura en Educación Artística (LEART), y para efectos de ésta tesis de grado, a partir de ahora, será mencionada con su nueva denominación. Las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) consisten en la articulación de las prácticas pedagógicas y las artísticas para la construcción del aprendizaje a través de la implementación de elementos sonoros, textuales, sensoriales, auditivos, visuales, entre otros; con el fin de convertirlas en recursos y propuestas interdisciplinarias. Por ende, para desarrollar el tema de esta categoría, se tuvo en cuenta contenidos relacionados con el desarrollo del aprendizaje, recursos didácticos, propuestas inter y transdisciplinarias, talleres de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

Inicialmente, el autor González (2016) define el conocimiento humano como un “proyecto enciclopédico interdisciplinar y colaborativo” (p. 55), dentro del cual el arte contemporáneo permite vincular diferentes saberes provenientes de diversos campos del conocimiento; además, la educación artística en particular es vista como una forma de mediación entre varias partes, que facilita a las personas comunicarse y expresarse. Dentro de esta concepción, es indispensable explorar las metodologías y orientaciones pedagógicas, para luego trascender de ellas y fomentar nuevas oportunidades de creación a través de la educación artística, a la vez que se comprenden las problemáticas del contexto para así poder transformarlo. Asimismo, al momento de hablar específicamente de las prácticas artísticas, se puede decir que estas han venido cambiando a medida que se configura el mundo, puesto que: “los espacios de representación artística reflexionan acerca de las fluctuaciones experimentadas por la sociedad” (González, 2016, p. 58), lo que da paso a una construcción híbrida de conocimientos y saberes enfocados en el debate abierto, a través de la participación colectiva.

Sin embargo, es fundamental que las prácticas artísticas tengan en cuenta dos ejes que componen las nuevas producciones: el primero es el relacional que hace referencia al vínculo que

elaboramos con otras personas y con la sociedad en general; el segundo es el postproductivo que habla de trabajar con algo ya hecho pero con el propósito de transformarlo para construir algo nuevo; esta idea surge desde los años 90, cuando las prácticas artísticas se empiezan a caracterizar más por las relaciones sociales que se establecen alrededor de estas, que por la creación artística en sí (González, 2016). Ahora bien, Moraza (2015), citado por González (2016), hace una importante aclaración frente a los conceptos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad:

La experiencia del arte integra de forma no excluyente todos los posibles saberes humanos en una experiencia interdisciplinar. Esto no quiere decir que el arte atraviese transversalmente todos los saberes (transdisciplinariedad), (...), sino que sus elaboraciones y herramientas (...) están en el núcleo cognitivo de cualquier operación cognitiva. Así, el arte no es un saber de primer grado sino un saber de otros saberes, implica las experiencias cognitivas de la historia de la humanidad (...). (pp. 58-59)

Desde otro orden de ideas, a pesar que, en el ámbito educativo, las enseñanzas artísticas se encuentran en una línea diferente a la de las enseñanzas pedagógicas, González (2016) hace referencia a que ambas están íntimamente relacionadas, al mismo tiempo cita a Platón, quien defiende este vínculo pues tanto el arte como la educación son necesarias para: “fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (p. 59). Lo anterior argumenta, en cierta medida, los recursos, como la guía autónoma, y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) propuestas por la LEART, de modo que pone en evidencia la necesidad de articular el desarrollo de las prácticas pedagógicas con las prácticas artísticas, y su funcionalidad dentro de las diferentes áreas del conocimiento, como herramientas o medios empleados para el aprendizaje y enseñanza de experiencias significativas.

En ese mismo campo, Eisner (2004), (como se citó en González, 2016), resalta que el trabajo de las artes va mucho más allá de la creación de una obra o producto que, si está ligada a la educación, tiene la posibilidad de crear conciencia, transformar realidades y construir cultura para permitir a las personas, a su vez, establecer relaciones consigo mismas y con los demás. Igualmente, los nuevos modelos pedagógicos deben atender las necesidades y demandas a las que se encuentra condicionado el individuo, las cuales se hallan vinculadas a la invasión mediática fomentada por la globalización; a partir de esta perspectiva McLuhan (S.f.) argumenta que:

una parte considerable de la enseñanza no se encuentra ya en la escuela tradicional sino fuera, en los contenidos mediáticos, a lo que podemos añadir por extensión: y también en aquellos centros encargados de preservar y difundir conocimiento, como pueden ser los museos de arte. (González, 2016, p. 60)

Lo museos son vistos como escenarios de educación no formal que desempeñan un papel importante en la formación del ser humano, por tanto, se han ido transformando para dejar de ser instituciones dedicadas tan solo a la conservación, y así convertirse en escenarios dinámicos, abiertos al diálogo y a la interacción con el público; lo anterior, se puede tomar como un gran aporte para el desarrollo de esta investigación en vista de que se establece indirectamente un vínculo entre los recursos, las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) y los museos.

Adicionalmente, el propósito es que la educación, que va mucho más allá de los muros, se enfoque en el desarrollo de experiencias significativas a través del arte como insumo para la construcción de conocimientos a fin de desarrollar un interés por el aprendizaje; así pues, cada elemento del saber, según la forma como se utilice, puede llegar a ser útil a lo largo de toda la vida de quien lo posee, por consiguiente, lo más aconsejable es que el conocimiento se elabore de manera colectiva con el propósito de integrar diferentes perspectivas de un objetivo común.

En consecuencia, el papel de los museos y demás escenarios de educación no formal permite el desarrollo de experiencias desde otro punto, ya que, al estar abierto a la participación del público:

puede llegar a educar más allá de las cláusulas propias de la escuela clásica, representando un lugar óptimo para lo posible. Allí donde los centros educativos convencionales se pueden encontrar limitados, otros centros e instituciones toman el relevo para desplegar, desde sus gabinetes pedagógicos, investigaciones y conocimientos de forma lúdica en muchas ocasiones. (González, 2016, p. 61)

De acuerdo a lo anterior, la educación artística logra entenderse como un espacio para la colaboración y el aprendizaje en comunidad, donde el arte se convierte en un medio a través del cual se transmiten las ideas de las personas y se buscan puntos en común a pesar de las diferencias que existan, con el fin de transformar la realidad social y promover la inclusión; acción que González (2016) define como co-creación, puesto que facilita la resolución de problemas por medio de la actividad colectiva. Es importante aclarar que la co-creación se encuentra en una construcción constante, que se va modificando gracias al ensayo y al error, con el propósito de tomar los diferentes puntos de vista que se tiene sobre la realidad para proporcionar soluciones razonables.

Dentro de esta acción, el autor sugiere que todas las construcciones se deben hacer con las personas a quienes van dirigidas y no para las personas, en otras palabras, por ejemplo, hablando de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) para la inclusión cultural de personas con discapacidad auditiva, lo ideal sería que estos elementos sean fabricadas en conjunto con la población con discapacidad, o como ellos mismos lo establecen “nada sobre nosotros sin nosotros” (CILSA, s.f., p. n/a) lema adoptado por las personas a favor de los derechos de las personas con discapacidad quienes hicieron un importante aporte a la

Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Además, “una creación entendida en comunidad posibilita un mejor aprovechamiento de aquellos recursos que pueden ofrecer la sociedad implicada, así como el estudio de las reales necesidades que ésta demanda” (González, 2016, p. 64).

Desde otra mirada aparecen Rodríguez Argote, Velasco Vidal y Jiménez (2014), tres docentes que deciden indagar sobre la educación artística como práctica pedagógica para la formación de sujetos diversos, lo que ha puesto en evidencia que, la mayoría de veces, los ejercicios docentes buscan atender las necesidades y diferencias de las personas hacia quienes van dirigidos. La investigación realizada arroja como resultado que la práctica se establece desde la pedagogía y la didáctica; la primera se remite a la construcción de conocimiento para el desarrollo integral de las personas teniendo en cuenta el contexto dentro del cual se encuentran, es decir, el contenido que se enseña al estudiante; la segunda hace referencia a las diversas metodologías que emplea el docente para ejercer su profesión, esto es, las formas como se enseña ese contenido.

De igual modo, las autoras definen la práctica pedagógica como una reflexión del quehacer o actuar del docente, que al mismo tiempo: “permiten desarrollar e incluir metodologías y didácticas para que los estudiantes se apoderen del conocimiento” (Rodríguez Argote, Velasco Vidal & Jiménez, 2014, p. 87), de forma que, es indispensable centrarse en las necesidades de los estudiantes, sin embargo, no todas las prácticas docentes lo hacen. Las prácticas pedagógicas desde la educación artística: “forman seres humanos con pensamiento crítico, autónomos, creativos, sensibles y tolerantes” (Rodríguez Argote et al., 2014, p. 87), esto se logra a partir de la implementación de metodologías que respondan a los criterios planteados desde la educación artística, donde el Ministerio de Educación (2010) denomina la

sensibilización y la apreciación estética como competencias artísticas (tema ampliamente discutido en la segunda categoría de este marco teórico), dado que la expresión artística es vista como un medio de comunicación más que como un aprendizaje de técnicas, que se enfoca en el reconocimiento de la diversidad, el fortalecimiento de la identidad propia y en entender las diversas habilidades y ritmos de aprendizaje, puesto que todos los seres humanos aprenden de múltiples maneras.

Es preciso decir que los procesos educativos en arte están obligados a velar por el desarrollo humano integral de los estudiantes mediante las prácticas artísticas empleadas como escenarios de intercambio de saberes y vivencias y, como se mencionaba anteriormente, de interacción con los demás: “valorando y reconociendo la diversidad en todos sus campos y aportando elementos para la reconstrucción de las identidades de los estudiantes, que se encuentran en situación de vulnerabilidad debido las realidades que viven a diario en los diferentes contextos” (Rodríguez Argote et al., 2014, p. 90).

Un aspecto importante que se destaca dentro de las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) es la diversidad, vista como la esencia que hace a cada ser humano único sin importar sus características, por ende, es la sociedad la que debe: “cambiar sus comportamientos y actitudes con respecto a las diferencias de las personas” (Rodríguez Argote et al., 2014, p. 93), lo que incluye a su vez los escenarios tanto de educación formal como no formal, donde las personas inicien y promuevan los procesos de inclusión posicionados desde la visión integral de la diversidad; esto permite que se pueda garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas. Ahora bien, dando un sentido más amplio al concepto de práctica pedagógica, esta puede verse como procesos de construcción del conocimiento que de alguna manera:

propician la interpretación y reflexión del trabajo diario en el aula e impulsan y fortalecen el mejoramiento de la práctica mediante el razonamiento crítico desde un espacio de relación entre sujetos, a partir de la praxis de la teoría- acción. (Rodríguez Argote et al., 2014, p. 93)

En otras palabras, de una buena práctica depende que se fortalezcan o debiliten las representaciones de la propia identidad, así como las relaciones que se construyen con los demás, dando paso a la inclusión o exclusión, según sea el caso.

En cuanto a la didáctica, componente presente en los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) que se buscan elaborar, puede entenderse como una herramienta que facilita el conocimiento pues gracias a ella se elaboran métodos, técnicas y materiales empleados de forma controlada por el docente. Valiéndose de estos instrumentos, los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) deben partir de elementos democráticos, políticos, científicos, integrales y críticos con el fin de establecer relación entre el individuo y la realidad (Rodríguez Argote et al., 2014).

Por consiguiente, la educación artística proporciona medios a las personas para que comprendan y puedan comunicarse desde otros lenguajes de los sentidos (música, danza, teatro y plásticas) para favorecer y estimular la creatividad, la sensibilidad, la percepción y la imaginación, factores que logran enriquecer la personalidad y fomentar los valores que el ser humano necesita para vivir en sociedad. Asimismo, la creatividad constituye: “una herramienta fundamental para avanzar en el desarrollo físico y mental, puesto que por medio de ella se hace más accesible la manera de expresar emociones y de comunicarse” (Rodríguez Argote et al., 2014, p. 95).

De igual manera, tan solo el concepto de pedagogía, manejado por los docentes investigados por Rodríguez Argote et al. (2014), tiene la finalidad de: “educar a los sujetos desde

la experiencia, formación de valores o mediante metodologías, enseñanzas de hechos históricos en la construcción de pensamiento crítico, en el aprender antes, durante, después” (p. 97); el hecho de articular pedagogía y práctica invita al docente a reflexionar sobre su labor con el objetivo de entender y atender la diversidad para promover el aprendizaje de seres humanos desde el saber; y así lograr generar experiencias significativas en los estudiantes.

Toda acción pedagógica busca relacionar la teoría con la práctica para establecer un: “horizonte más allá de las aulas de clase, en dirección hacia la comunidad, el entorno, el contexto, lo social, en relación con el otro u otra para adaptarse y desarrollar sus facultades de forma activa y participativa” (Rodríguez Argote et al., 2014, p. 97), ahora, sumado a ello, el concepto de artística puede verse como el medio que hace posible la construcción del horizonte desde distintas perspectivas que, además, busca aportar a la formación de individuos más humanos, es decir, más sensibles, respetuosos y tolerantes con lo que los demás expresan; lo que posibilita el desarrollo de su inteligencia emocional apoyada en la experiencia y los conocimientos previos. De tal forma, es posible afirmar que uno de los objetivos de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Artes, es que las personas puedan comprender el conocimiento, partiendo de la motivación para así convertirlo en una vivencia que le sea útil por el resto de su vida; al mismo tiempo buscan dar pasos para: “una renovación constante de nuevas metodologías donde las prácticas (...), tengan como referente constante la innovación y la articulación de las áreas del conocimiento formando sujetos expresivos, sensibles y con valores” (Rodríguez Argote et al., 2014, p. 103).

Cabe resaltar que la propuesta de las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) por parte del programa de la LEART busca, en cierta medida, dar respuesta al enfoque praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO planteado por el padre Juliao Vargas

(2011), que consiste en realizar un análisis sobre la práctica, la experiencia y los procesos pedagógicos que se implementa en un lugar o contexto determinados con el objetivo de identificar falencias y proponer mejoras, pues bien lo dice Juliao Vargas “La praxeología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla” (p. 27), lo cual proporciona instrumentos para determinar si las acciones que se realizan son funcionales y, en caso de que no lo sean, qué otras acciones se podrían aplicar para enriquecer el resultado.

Para continuar, Gerda Alexander (1976) con *La eutonía* citado por Pedraza en *Teorías desde la sensibilidad*, compone trabajos terapéuticos, artísticos y pedagógicos interesados en la psicomotricidad, el uso del cuerpo y la enseñanza para desarrollar la consciencia del sujeto por el cuerpo, esto genera una “experiencia total del cuerpo o vivencia integradora.” (p. 17). Por otra parte, Schindler (1983) citado por Pedraza (2013) explica que las terapias corporales buscan ofrecer experiencias integrales por medio de actividad muscular y emocional. A medida que se realizaba el desarrollo en las teorías, se abordaron desde un panorama más amplio (psicológico, psiquiátrico y psicoanalítico), teniendo en cuenta diferentes investigaciones, en las que se elaboraron sistematizaciones de los resultados a través de suposiciones sobre los límites de la actividad mental, particularmente de las relaciones con el organismo. Continuando Sylvie Fortin (2002), según Pedraza (2013), explica las técnicas corporales como la respiración, relajación y quietud como prácticas corporales *experienciales*, debido a que estas generan consciencia del cuerpo. A parte de eso, Zandra Pedraza aporta *La percepción social del cuerpo en la práctica y la representación* (2013), citando a Loux (1976),

[...] este cuerpo fragmentado ha dejado de murmurar a diario en nosotros, buscamos desesperadamente reencontrarlo y también liberarlo. Antes, en cambio, era con toda evidencia el

pivote de toda vida, el soporte de toda simbolización. Ese carácter implícito, esa vivencia a través de gestos cotidianos, al unísono con todo el universo y sin necesidad de discurso, han sido frecuentemente interpretados en términos de carencia, de laguna, como una falta de toma de conciencia del cuerpo (p. 21).

En síntesis, el autor indica que el cuerpo puede dividirse de diferentes formas cuando experimenta, de modo que, adquiere conocimientos por medio de experiencias visuales y verbales; así como, también, busca un cuerpo íntegro mediante las perspectivas y experiencias personales. Entonces, el cuerpo es el principal encargado de las vivencias humanas, dado que las asimila y las percibe gracias a diversos procesos, por los que inicia la generación de conocimiento sobre sus movimientos, emociones y sentimientos para formar conciencia sobre sí mismo.

Por otro lado, María Cristina Martínez (2010) en *Docentes de Educación artística. Experiencias en el marco de la educación continua*, cita a David Johnson (2002), quien afirma que:

el aprendizaje no es un proceso de cognición compartida socialmente que se produzca como resultado de la interiorización del conocimiento por parte de las personas. Más bien consiste en el proceso de convertirse en miembro de una comunidad de práctica que se perpetúa en el tiempo. (p. 98)

Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso práctico que consiste en la exploración de espacios, grupos, cuerpo, sentimientos y emociones; que desarrollan experiencias significativas a través de la generación de conocimientos. Ahora bien, existen formalizaciones que se han impuesto, tal como la calificación para la acción de educar, forzando al saber; por eso, la experiencia se debe dar de manera espontánea, lo que permite a los individuos adquirir el

conocimiento de modo consciente. Por otra parte, Stephen Nachmanovitch (1990) citado por Martínez (2010), plantea:

El conocimiento del proceso creativo no puede reemplazar a la creatividad, pero puede salvarnos de abandonar la creatividad cuando los desafíos son demasiado intimidatorios y el juego libre parece bloqueado. Si sabemos que nuestros inevitables retrocesos y frustraciones son fases del ciclo natural de los procesos creativos, si sabemos que nuestros obstáculos pueden convertirse en nuestros adornos, podremos perseverar y obtener frutos de nuestros deseos. (p. 102)

De ahí que, las experiencias enfocadas en la conciencia del ser, apoyan su creatividad debido a que la exploración, investigación e indagación influye en los individuos al punto de establecer conciencia y reflexión sobre sus acciones al mismo tiempo que facilita su proceso de creación, proporcionando originalidad. También, propone la escritura como un “reconocimiento”, es decir, un registro artístico de la práctica creativa, en donde el individuo escribirá sobre la creación artística de sí mismo, sus colegas y profesores. Sumando, Silvia Castrillón citada por Martínez (2010), propone:

Hablamos mucho de la lectura y poco de la escritura y eso también es una postura ideológica... se promueve más la lectura que la escritura porque la escritura es una forma de emancipación; la lectura también, pero la escritura más. Dar la palabra, expresarse a través de la escritura, es un paso más allá en la emancipación, es tener un pensamiento más libre. (p. 105)

Por ende, es indispensable la exploración de diferentes didácticas cuando se habla de educación artística, ya que estas son innovadoras en la experiencia tanto individual como colectiva. Entonces, el proyecto se apropió de las didácticas para la creación de experiencias integrales en los asistentes con discapacidad auditiva al Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), dado que, se realizaron ejercicios de conciencia y reflexión corporal, emocional y sensitiva. Al mismo tiempo, Nora Ros (2004), explica al ser humano con diferentes niveles de

actividad, en las que se encuentran lo científico y lo artístico; este segundo, consiste en complacer sus necesidades estéticas para expresar sus ideas y su visión de la realidad a la vez que crea un vínculo entre su personalidad, la estructura cultural y el medio social, permitiéndole re-pensar en estos. Asimismo, Ros (2004) indica que la utilización de instrumentos de la forma adecuada, puede influir en la capacidad del ser sobre las acciones, dándole un lugar específico al lenguaje, quien se encarga de establecer contacto con el pensamiento de los demás; esto significa que permite crear relaciones sociales, obtener conocimientos culturales y colectivos.

Simultáneamente, según Ros (2004), el arte como lenguaje es proporcionado por medios musicales, corporales, plásticos-visuales, orales y escritos que permiten estimular el pensamiento y las funciones psíquicas de otros individuos; a causa de ello, el uso de instrumentos es esencial en el proceso de aprendizaje. De hecho, Stokoe (1990), citado por Ros (2004), aporta que la educación por el arte no persigue el propósito de construir artistas, sino más bien el de aproximar lenguajes a la comunidad que faciliten una comunicación estética y práctica creativa; ésta última vista como producto de una secuencia de símbolos, vivencias, y asimilación de conocimientos, que pertenecen a componentes afectivos, sociales, cognitivos e imaginativos. Así pues, la actividad creadora se convierte en una forma de relación entre dos o más individuos, de acuerdo con Vygotsky (1997):

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano. (Citado por Ros, 2004, p. 4)

Por lo tanto, la creatividad se encuentra en la actividad de la imaginación y puede expresarse por medio de aspectos culturales, técnicos y científicos; por ende, todos los seres

humanos tienen la capacidad de crear. Así mismo, nuevamente Vygotsky (1997), citado por Ros (2004), plantea:

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a la función creadora o combinadora. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador [...] Es la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. (p. 5)

Por eso, las acciones creativas tales como teatro de sombras, mimos, moldeados, musicalizaciones, entre otros, producen la actividad creadora, debido a que, al vivenciar experiencias artísticas, el individuo puede apropiarse de ello para representar lo que ve; en consecuencia, la actividad creadora no se da imprevistamente, sino que, a cada etapa evolutiva se le asigna una forma de creación. Para complementar lo anterior, el Ministerio de Cultura, el Instituto de Bienestar Familiar y la Fundación Carvajal (2014) en el texto *Lenguajes y ambientes de lectura*, sugieren espacios físicos e imaginarios para el individuo que se relacionan con la lectura por medio de entornos ambientados y herramientas sensoriales.

En primer lugar, los ambientes son definidos como fuentes de interacción a través de la organización del espacio y la asignación de recursos didácticos, que los concibe como lugares de exploración, experimentación y construcción de aprendizaje autónomo y colectivo. En segundo lugar, se explica el juego y la representación, donde se relaciona el lenguaje, el juego y el pensamiento del individuo; esto con el fin de permitirle conocer su entorno y desarrollar procesos mentales como la construcción de identidad, el pensamiento lógico, el trabajo colectivo y la pertenencia por los espacios (Ministerio de Cultura et al., 2014). Entonces, el juego abre

campo a las Experiencias Pedagógicas en Arte, ya que este contiene espacios de conocimiento y creatividad.

Por otra parte, aparece Petit (2009) con *El cuerpo dibuja el espacio*, citado por el Ministerio de Cultura et al. (2014), donde se explica que:

Los lugares del texto animan el cuerpo, y sus desplazamientos, su movimiento, apuntalan la construcción del psiquismo, o su reconstrucción. Acordémonos de esos niños que componen un espacio alrededor de ellos, que dibujan un río o que arman tipis tras haber oído algún poema indio. Pensemos más ampliamente en esas escenificaciones a las que se lanzan algunos niños tras haber leído u oído leer una historia [...] Más allá de esto, es la posibilidad de hacer habitable el mundo lo que está en juego. (p. 86)

Por lo tanto, el Ministerio de Cultura et al. (2014) hace hincapié en la relación objeto-sujeto-ambiente y en el cuerpo adaptable, que se logra por medio de movimientos; conjuntamente, define los espacios de lectura como un sitio para establecer vínculos e interactuar donde los elementos se configuran según el ambiente en el que se encuentren. Asimismo, se hace la diferencia entre espacio abierto y cerrado; el primero, se exhibe como un lugar amplio que utiliza, en su mayoría, imágenes simbólicas, y el segundo, es un espacio delimitado y se expone como un lugar de intimidad que posibilita, en mayor medida, la creación de vínculos entre los asistentes. De modo similar, se clasifican los elementos que se encuentran en el espacio:

- *El piso*: Se halla en espacios abiertos y cerrados, gracias a él, es posible definir las condiciones para elaborar movimientos ya que permite que se asuma confianza en el desplazamiento.
- *Los mobiliarios y utensilios*: Definen la configuración del espacio y fomentan la creación de otros diferentes.

- *Las fuentes de luz:* Son las que permiten la configuración visual, teniendo en cuenta las intenciones, dinámicas y estéticas (Ministerio de Cultura et al., 2014).

Por ello, el espacio se considera como una estructura dinámica y estética que define las características culturales y la necesidad de construir y configurar un lugar, lo que se puede llevar a cabo por medio de elementos simbólicos, colores, texturas y olores; igualmente, Carla Rinaldi (S.f.), citada por el Ministerio de Cultura et al. (2014), plantea: “El lenguaje del espacio es muy fuerte, condicionante por ser analógico. Su código no siempre explícito y reconocible, es percibido, e interpretado, por los individuos desde su más tierna edad” (p. 98). Dentro de la configuración del espacio, según el Ministerio de Cultura (2014), se encuentran dos tipos:

- *Configuraciones fragmentarias:* Disponen del orden y posición de los mobiliarios y utensilios, a partir de estos se crean micro espacios relacionados.
- *Configuraciones unitarias:* Buscan tomar posicionamiento de todo el espacio, ya que contienen experiencias que impulsan las prácticas colectivas, a la vez que se crean espacios imaginarios y juegos.

A parte de eso, Carla Rinaldi (S.f.) señala que:

Un ambiente que brinde placer de uso, que pueda ser explorado y vivido con todos los sentidos, una inspiración para ulteriores progresos. Un ambiente en su conjunto empático, o sea, capaz de captar pero también de brindar sentido a las vivencias de las personas que lo habitan. (Ministerio de cultura et al., 2014, p. 100)

Además, la memoria e identidad cultural y familiar consiste en un ambiente participativo, en el cual, todos los integrantes de un espacio hacen parte de la dinámica del juego que se esté llevando a cabo, de manera que se desarrollen clasificaciones sociales, corporales y simbólicas, mediante dinámicas propias que agilicen el proceso creativo para la formación de experiencias.

Así pues, el Ministerio de Cultura, junto con el ICBF y la Fundación Carvajal, propone un ambiente abundante en recursos sensoriales como lo son: el perceptivo visual, el olfativo y el táctil; esto con el fin de producir mayores emociones al realizar acciones, debido a que generan familiaridad con los individuos que propician la elaboración de memorias y experiencias.

En conclusión, los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte se llevan a cabo por medio de un proceso de creación donde el individuo, a través de actividades autónomas y colectivas, explora, imagina, infiere e integra elementos y conocimientos a través de su ser, teniendo en cuenta la corporalidad, la emoción, la sensación y la memoria. De modo que, el espacio se convierte en un mecanismo de juego en el que las personas desarrollan su proceso de creación y experimentación. En vista de eso, el proyecto de investigación abarca los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte, que permiten construir tanto conocimientos como experiencias significativas en la población con discapacidad auditiva, a través de elementos sensoriales.

3.2.1.1. Señalética especializada en discapacidad auditiva.

Por otra parte, es importante abrir un espacio sobre la señalética dado que ésta es otro elemento clave para la presente investigación, puesto que, dentro del objetivo principal, se contempla el diseño de recursos que faciliten la inclusión cultural de personas con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC). Por esa razón, es importante aclarar que la señalética se define como las señales que se emplean para guiar a las personas dentro de un espacio concreto, por lo que se tienen en cuenta las características del lugar donde se van a utilizar para así reforzar su figura pública.

Así pues, la señalética “se aplica al servicio de los individuos, a su orientación en un espacio (...) para la mejor y más rápida accesibilidad a los servicios requeridos y para una mayor

seguridad en los desplazamientos y las acciones” (Quintana Orozco, s.f., p. 7), en otras palabras, la señalética tiene la función de ayudar a las personas a reconocer las características y los servicios de un lugar para hacer uso de ellos, dentro de un entorno definido. Debido a ello, es necesario emplear un lenguaje de carácter universal entre los usuarios que facilite la recepción de la información de forma clara. Además, la señalética logra solventar la necesidad de comunicación social y de orientación de los individuos, “aquí es donde la identidad corporativa y la museografía son apoyadas por la señalética ya que esta nos permite ubicar al usuario donde nos interesa que se encuentre” (Quintana Orozco, s.f., p. 9).

La señalética contiene lengua principalmente visual, por lo cual, como ya se ha mencionado, es importante emplear pictogramas y gráficos que sean universales ya que permite que la información llegue a un mayor número de personas, sin olvidar que esto debe obedecer al espacio arquitectónico en donde se pretende ubicar al usuario. Es importante, además, tener en cuenta que la señalética “se compone de un código universal de señales y signos (símbolos icónicos, lingüísticos, y cromáticos) y por un programa previamente establecido de diseño” (Quintana Orozco, s.f., p. 9), es decir que los elementos como los colores, la tipografía, el lenguaje empleado y el programa escogido para realizar el diseño son igualmente importantes y se deben determinar centrándose en códigos de lectura ya sea locales o universales, dependiendo de las características del entorno.

En esa misma línea, la señalética debe adaptarse al lugar para el que se realiza, puesto que cada espacio tiene características y necesidades distintas, también se debe considerar “la identidad corporativa de la entidad y en el caso de los museos es necesario tomar en cuenta el estilo museográfico” (Quintana Orozco, s.f., p. 10), de esta forma, dentro del proyecto de investigación Señas al MAC (Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá) se propone el diseño de

recursos para la inclusión cultural de personas con discapacidad auditiva en estos espacios, uno de esos medios es, indudablemente, la señalética de la entrada y de la recepción, puesto que son los elementos que contienen la información de los servicios del museo como lo son horarios y las tarifas y, además, la señalética y el lenguaje visual son factores que “tienen una mayor incidencia en el caso de las personas con discapacidad auditiva, puesto que son sus principales vías de comunicación y orientación para recibir la información” (Espínola Jiménez, 2015, p. 39).

De ese modo, existen diferentes tipos de aplicación de la señalética, por lo cual, a continuación, se realiza una clasificación de acuerdo al objetivo con el que son utilizadas, según lo planteado por Quintana Orozco (s.f.):

- *Orientadoras*: Sitúan al individuo en un entorno.
- *Informativas*: Brindan información sobre el lugar (horarios, servicios, etc.) y puede ser ubicada en cualquier sitio del entorno.
- *Direccionales*: Son instrumentos de circulación (flechas, prohibiciones de paso, etc.).
- *Identificativas*: Reafirman la identidad de un espacio (baño, cafetería, etc.).
- *Reguladoras*: Orienta al individuo para prevenir problemas. Se dividen en preventivas, restrictivas y prohibitivas.

Debido a lo anterior, la señalética diseñada dentro de la investigación fue de tipo informativo, ya que brindaba a los usuarios conocimiento sobre los servicios ofertados en el museo. No obstante “es necesario fomentar correctamente la comunicación visual, mediante gráficos, iconos y señales fácilmente visibles y localizables, con el adecuado contraste entre figura y fondo” (Espínola Jiménez, 2015, p. 39), además, la información de tipo escrita debe estar diseñada en un lenguaje claro de forma que las personas con dificultades en la comprensión

de lectura logren entender lo que se quiere transmitir, para lo cual es pertinente acompañar el texto de imágenes para favorecer su comprensión; sin embargo, no se debe olvidar que la redacción de las personas con discapacidad auditiva difiere de las personas sin discapacidad, pues, como se evidenciará más adelante, este tipo de población maneja su propio lenguaje.

3.2.1.2. Ruta para la interpretación del arte contemporáneo.

Juan Acha, en su libro *La apreciación artística y sus efectos* (2008) habla sobre cómo se ha ido desarrollando en la sociedad una práctica de consumo masivo del arte, en específico las visuales, donde se utiliza el concepto de consumo para hacer referencia a la recepción, contemplación, apreciación y uso que se le da al arte. Esta redefinición del término “tiene por objetivo práctico establecer hasta qué punto es posible proveer al consumidor de recursos intelectuales, capaces de controlar y orientar, sin adulteraciones, sus mecanismos de consumo artístico” (Acha, 2008, p. 8) todo ello para dotar a las personas de habilidades para la percepción estética, ya que, dentro del consumo del arte, debe darse un desgaste de la obra mediado a través de lo sensorial y lo vivencial.

Asimismo, el autor señala que existen diferentes operaciones del consumo entre las cuales se encuentra la sensorial, la sensitiva y la teórica; en ellas influye notablemente la intervención de la sociedad y los individuos que generan un pre condicionamiento del consumo artístico que puede no siempre ser el correcto (Acha, 2008), en el que cada persona percibe la realidad de manera distinta dentro de las limitaciones o condiciones que existen en el contexto, además del sistema artístico a que pertenece la obra; de allí surgen las necesidades y los intereses que motivan a las personas o consumir arte. Sin embargo, la fusión entre operaciones sensoriales con las emociones constituye lo particular de las artes donde el factor de la percepción visual es el principal componente del consumo artístico, teniendo en cuenta que “la percepción artística

difiere de persona a persona: algunos somos activos y otros, pasivos. Todo depende de nuestros intereses y probabilidades personales” (Acha, 2008, p. 12).

Igualmente, como lo plantea Acha (2008) el consumo es único en cada ser humano y está determinado por factores como el sensitivo, el racional y el inconsciente que influyen en la relación entre sujeto-objeto; además, existen elementos como las formas, los materiales y los colores que estimulan la percepción del sujeto y conforman la subestructura material del objeto, es decir, que dentro de una sociedad, estos elementos actúan a través de convenciones y lenguajes visuales en los que participan tanto sujeto como objeto ya que “se trata de la correlación indisoluble entre algo visto y la visión de ese algo, cuyo proceso se desarrolla en el interior del sujeto” (Acha, 2008, p. 13). A pesar de ello, el autor indica que, a partir del punto de vista comunicativo, para conseguir una buena recepción, son indispensables condiciones donde emisor y receptor “concierden en el para qué, para quién y el porqué de la emisión; que el mensaje sea claro, sin ruidos que lleven al receptor a sentidos y significados extraños o equivocados” (Acha, 2008, p. 12), lo cual no siempre es posible y, además, difiere completamente del punto de vista artístico.

Así pues, dentro del texto de Acha (2008), se analizan los diferentes tipos de consumo a partir de los elementos y mecanismos perceptuales para poner en evidencia el origen de los propósitos, necesidades y orientaciones artísticas y estéticas del consumidor y su sensibilidad, la cual va siempre unida a la razón, los sentidos (sensorialidad) y las emociones (afectividad); sin olvidar la influencia de la sociedad, el individuo y el sistema en la creación de estos conceptos que logran adquirir rasgos particulares. De igual forma, el autor indica que “las actividades sensitivas afectan a la totalidad del hombre, porque la sensibilidad interviene en todo acto u obra

humana y le imprime sus huellas” (Acha, 2008, p. 24), por ende, todos tenemos sensibilidad que nos hace posible consumir arte.

De la misma manera, es posible afirmar que el arte nace de la sensibilidad para transformarse en una obra, que incide en el modo de ver la realidad humana, por ende, como lo afirma Acha (2008), “si necesitamos purificarnos sensitivamente, hemos de buscar las artes en los museos y en otros lugares especiales, durante momentos también especiales” (p. 26), además, las obras de arte tienen otras funciones más allá de lo estético y lo artístico que pueden centrarse en lo educativo, lo informativo, lo religioso o lo político. En esa misma línea, la cultura estética se entiende como las relaciones sensitivas que desarrolla el ser humano con su entorno teniendo en cuenta las necesidades, ideas y demás elementos del mismo y de las personas que en él se encuentran; por lo que esta sensibilidad se fortalece colectivamente dado que busca compensar la carencia de formación intelectual que no reciben los individuos por parte de la sociedad (Acha, 2008).

Sin embargo, existe una preocupación en el desarrollo de la sensibilidad colectiva puesto que, frente a lo estético y lo artístico, la cultura popular puede llegar a convertirse en una cultura del consumo, donde lo sensitivo se hace a un lado y no se refuerza el sentido crítico, es decir, la sensibilidad se relaciona cada vez más con la realidad pero sin tomar conciencia de ella, por ende la actividad de esta avanza sin ninguna participación de la razón lógica; además, la sociedad, el individuo y el sistema cultural influyen en los efectos que tiene la obra en el consumidor afectando las significaciones que éste le otorga. No obstante, según Acha (2008):

El hecho de que sean pocos quienes saben qué sentido darle a las obras (...), obedece también a razones sociales. Es que las sociedades actuales les niegan a sus mayorías (...) la preparación y los recursos artísticos necesarios (...) Las mayorías carecen incluso de acceso físico a las obras de

arte, y cuando les llegan no saben qué sentido darles y les vuelven la espalda, casi siempre extrañadas o autoaminoradas. (p. 188)

Teniendo en cuenta los argumentos de Acha, la ruta para la interpretación del arte contemporáneo ha sido diseñada como un dispositivo dirigido especialmente a los visitantes con discapacidad auditiva del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), para que estos construyan diferentes percepciones de las obras contemporáneas del MAC a través de la sensibilización y la apreciación estética. Lo anterior, con el propósito de promover la inclusión cultural de esta población para que puedan realizar visitas autónomas sin la necesidad de contar con un intérprete en Lengua de Señas Colombiana, además de desarrollar la conciencia frente a elementos como las formas, los materiales, la composición de la obra, algunas ideas y conceptos y la reflexión de ésta respecto a la vida propia, es decir, que el espectador logre identificar los aprendizajes nuevos que ha obtenido y si su forma de ver el museo le aportó a sus sentidos y saberes; esto para dar cumplimiento del objetivo del MAC que se encuentra relacionado con la generación de experiencias significativas en sus públicos.

Adicionalmente “existen, sí, probabilidades de lograr individualmente una buena cultura estética, pero en grupos reducidos” (Acha, 2008, p. 101), por lo que esta ruta también contempla a otros tipos de públicos con el fin de dar oportunidad para que todos desarrollen, como mínimo, conocimientos básicos que les permitan cada vez más tener una mayor conciencia de los conceptos artísticos y estéticos relacionados con el arte contemporáneo. Por otro lado, en la parte inicial de la ruta se aclara que no existen respuestas correctas o incorrectas dado que “las obras no se transforman materialmente por sí solas, pues (...) son los hombres quienes cambian y alteran sus modos de verlas o manejarlas, a instancias de presiones sociales, sistémicas e individuales” (Acha, 2008, p. 105), es decir que la interpretación depende, casi en su totalidad,

de la percepción del consumidor, sin embargo, como se menciona anteriormente, también intervienen la sociedad y el sistema artístico al que pertenece la obra, sin olvidar que el arte se convierte en un medio que permite transformar y enriquecer la conciencia del consumidor.

Paralelamente, según Acha (2008), las personas a través de la percepción visual pueden ver distintos componentes y realidades dentro de un mismo espacio, sin embargo, eligen los que resultan para ellos más interesantes; por esta razón, las preguntas de la ruta van direccionadas a que las personas identifiquen los elementos y formas que más le llamaron la atención, y esto facilite establecer una conexión entre los conocimientos anteriores y los que han adquirido en el museo a través de su apreciación consciente. También, la actual capacidad humana que poseen las personas les permite “leer y conocer, interpretar y valorar con facilidad una amplia variedad de imágenes y de signos” (Acha, 2008, p. 134) que van desde los más abstractos hasta los figurativos; debido a ello, no es necesario poseer conocimientos o información previa al momento de realizar el recorrido con la ruta de interpretación de arte contemporáneo, pues todos tenemos la capacidad que nos permite interpretar cualquier tipo de imagen.

El objetivo de elaborar una ruta donde las personas puedan realizar su propio recorrido y con el fin de no interferir en sus percepciones se debe a que “cada persona tiene limitaciones como individuo, y percibe según sus intereses y experiencias personales y profesionales” (Acha, 2008, p. 139) en otras palabras, cada visitante puede desarrollar una apreciación distinta a la de los demás, y la ruta solo le provee conceptos básicos para que logre explorar la mayor cantidad de elementos posibles, a la vez que lo invita a construir un sentido crítico que le permita relacionar el aprendizaje obtenido con el que ya tenía; teniendo en cuenta que, en el arte, identificar y dar un sentido son dos cosas distintas (Acha, 2008). La ruta fue dividida en seis categorías que van de lo más mínimo como las figuras y los colores hasta el concepto que invita

al espectador a reflexionar sobre la obra; esta clasificación se eligió, en parte, con base en Acha (2008) ya que, como él lo plantea “toda materia posee formas y colores con una organización determinada y perceptible por la vista humana” (p. 138). Asimismo, la visión de un color puede llegar a desencadenar distintas reacciones agradables o desagradables que, posiblemente, aportan al desarrollo de conocimientos de la persona si se logra percibir su función dentro de la composición del artista.

Al mismo tiempo, Acha (2008) plantea que todos los objetos tienen una materia activa la cual genera tres subestructuras:

1. La elemental con sus trazos, colores y texturas como individualidades.
2. La *gestáltica* o morfológica, con sus figuras y alguna categoría estética.
3. La compositiva o sintáctica de la organización total de la materia o de las formas. La materia pasiva sería la subestructura cero. (p. 151)

Las cuales pueden despertar sensaciones de cualquier tipo en el espectador; la búsqueda de la ruta se enfoca en que las personas sean conscientes de esas sensaciones e identifiquen cuál o cuáles elementos despiertan en ellos esa emoción, pues estos son resultado de los pensamientos y las percepciones del espectador que logran retroalimentar la visión del mismo, teniendo en cuenta que la imaginación es otro factor aquí importante ya que interviene para dar sentido al objeto y enriquecer su contenido.

Por otra parte, con la implementación de la ruta se busca que las personas presten una mayor atención a los detalles de la obra, al llevar a cabo esta acción, es posible que la receptividad tanto sensorial como sensitiva y mental faciliten el aumento de la capacidad interpretativa y valorativa del espectador; esto le permite reconocer lo sustancial de la obra, más allá del lenguaje cotidiano (Acha, 2008), sin olvidar que:

La interpretación no es la búsqueda de la verdad ni de las intenciones del productor, sino que constituye una cuestión de imaginación que busca conferir un sentido a las partes de la obra de arte que sea aceptable y compatible. (Acha, 2008, p. 192)

En otras palabras, la función del espectador consiste en reconocer todos los componentes de la obra de arte para determinar su aplicación y así apreciar, en mayor medida, su importancia.

3.2.2. Sensibilización y apreciación estética.

Debido a que tanto la sensibilización como la apreciación estética son competencias artísticas, es necesario aclarar este último concepto.

3.2.2.1. Competencia.

En principio, el término *Competencia* se remonta al siglo XVI, refiriéndose al compromiso del ser humano con algo, enfocando a la educación como: tú te apropias del conocimiento, de tu aprendizaje; en donde se dio inicio a su uso para que los trabajadores realizarán con mayor eficiencia sus labores a la vez que identificaban conocimientos, habilidades y actitudes. El origen del empleo del concepto *competencia* se dio en países que han buscado el crecimiento de su producción, tales como México, en el cual, a finales de los sesenta se interesó primordialmente el sector productivo vinculado a la escuela.

Continuando con la época de los noventa, se empieza a implementar el término a medida que se desarrolla la educación basada en competencias, dentro de los que se encuentran el modelo constructivista y conductista; esta educación fue una alternativa para hacer de la práctica una experiencia significativa. Ya a finales del siglo XX y comienzos del XXI, emergen autores como D'Angelo (2000) y Harrison (2005), citados por Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., y Salvetti, M. (2011); el primero, expresa que las competencias pueden determinarse a partir de la acción investigativa en compañía de la autorregulación y el desempeño; y el segundo, las

define como “aquellas destrezas, conocimientos, conductas y características necesarias para lograr un buen desempeño en el ámbito correspondiente” (p. 8).

Desde otra perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (S.f.), presenta la competencia como la característica de una persona que permite evidenciar su desempeño en un trabajo; del mismo modo, explica que es evaluada las veces que la entidad territorial crea correspondiente. Así, en 2006 (como se citó en el Ministerio de Educación Nacional, 2010), dentro del texto *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*, la competencia se definió como:

Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible. La Educación Artística, al permitirnos percibir, comprender y crear otros mundos en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apropiación de la realidad, moviliza diversos conocimientos, medios y habilidades que son objeto de aprendizajes no solamente aplicables dentro del campo artístico eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. (pp. 21-22)

Por ende, el Ministerio de Educación Nacional (2010), considera las competencias asociadas con la Educación Artística como: “habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares, y que deben tener unos dominios específicos.” (p. 25), que, de la misma forma, se dividen en: sensibilización, apreciación estética y comunicación. La competencia artística se fomenta en el proyecto de investigación ya que, durante la aplicación, es posible que los asistentes al MAC experimenten la estimulación de sus capacidades cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras, por medio de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte, teniendo en cuenta que, mediante estas, se impulsa el reconocimiento y la relación con el

espacio; en consecuencia, para verificar el desempeño, estos recursos y experiencias son evaluados por los participantes.

De modo similar, en la revista *Decires* del Centro de Enseñanza para extranjeros se afirma que las competencias artísticas están compuestas por cuatro elementos, en los que se encuentran: Las habilidades, los conocimientos, los valores y las actitudes; también llamados como los ejes principales para la ejecución de la competencia (Fernández & Chavero, 2012). Asimismo, el sociólogo Perrenoud (2004), citado por Fernández y Chavero (2012), explica que la competencia artística es: “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos, habilidades y actitudes para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 13), en otras palabras, las competencias artísticas son capaces de integrar y unificar las habilidades, los conocimientos y actitudes en una situación; lo que las convierte en un elemento esencial para el fortalecimiento de la comunicación entre los museos y las personas.

A causa de las necesidades y reformas educativas, Fernández S. y Chavero, G. (2012), citan los requerimientos de la UNESCO para el desarrollo de las competencias, exigiendo una unidad que responda a las siguientes preguntas, “¿Quiénes somos? ¿Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio? ¿Cómo nos expresamos? ¿Cómo funciona el mundo? ¿Cómo nos organizamos? ¿Cómo compartimos el planeta?” (p. 11), entonces, al aplicar estas preguntas en la construcción de programas educativos, se llega al desarrollo de individuos integrales. Por otro lado, la Junta de Andalucía (S.f.) las define como la “Habilidad para conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (p. n/a).

De manera que, el proyecto pretende abarcar distintos ejes que favorezcan la generación de habilidades desde la estimulación, la adquisición de conocimientos por medio de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), el reconocimiento del espacio a través de la sensibilización y la apreciación estética y, por último el fortalecimiento de relaciones entre el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC) y las personas con discapacidad auditiva que asisten allí; la reunión de estos elementos hace posible que las personas adquieran conciencia sobre sus actos, concibiendo una posición integral en las competencias artísticas.

Ahora bien, luego de aclarar la definición de competencias artísticas, se investigaron diferentes teorías que se han desarrollado en torno a la sensibilización y la apreciación estética.

3.2.2.2. *Sensibilización y apreciación estética.*

El término sensibilidad, a través del tiempo, ha evolucionado en su fundamentación; para comenzar, en 1430 se menciona por primera vez la palabra *sensibilidad*, refiriéndose a asuntos médicos sobre el cuerpo humano y sus lenguajes, basado en los sentidos. Ya en 1607, se basa el concepto sobre cuestiones religiosas, tratándose como un aspecto corporal y sensitivo, enunciado al amor, la honra y el alma. Continuando, en 1726, se extienden las áreas de definición, pues el concepto aparece en astrología, comunicación, filosofía, química, jurídica, literatura, entre otros. Y, desde 1803, se expanden los géneros y temas sobre este, teniendo en cuenta el análisis del contexto para su significado. (Sánchez Flores, s.f.)

Igualmente, la estética aparece en el siglo XVIII cuando Alexander Baumgarten la nombra en su *Teoría de la sensibilidad*, sin embargo, en la Antigua Grecia la estética era reflexionada como arte y belleza por filósofos como Aristóteles y Platón; también, en el Renacimiento y el Siglo XVII, esta teoría estuvo presente cuando el gusto del mundo sensible era decisivo. Siguiendo con el siglo XIX, Lamartine expresó que el universo era armonía y belleza

como lo cita Raymond Bayer (1965) en *Historia de la estética*. Ya a partir del siglo XX, en Alemania, optan por separar la estética, la ciencia y la filosofía del arte, y surgen pensadores como Moritz Greger, que plantean la estética como la impresión de la sensación (Bayer, 1965). En el siglo XXI, los pensadores se aproximaron a diversos problemas, según Gadamer la justificación del arte es su necesidad, y conforme Jameson, explica la falta de profundidad en el arte, citados por Inés Buchar (2016) en *Estética*.

En otra instancia, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2010) o MEN, por sus siglas, explica la sensibilidad como una competencia específica en la Educación Artística, que consiste en la reacción de diferentes estímulos que permiten la adaptación y sobrevivencia de los sujetos para alcanzar niveles de sensibilización distintos; expresando que:

La sensibilidad es una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística. (p. 26)

Así mismo, citada por el MEN (2010), Valery (1990) explica que la sensibilización está constituida por: “las excitaciones y las reacciones sensibles que no tienen un papel fisiológico uniforme y bien definido. Estas son, en efecto, las modificaciones sensoriales de las que el ser viviente puede prescindir” (p. 43). De este modo, la sensibilidad se elabora a partir de los sentidos y la información relacionada para llegar a establecer una conciencia perceptiva; así que el mundo sensorial del sujeto se categoriza mediante la atención, el recuerdo y el juicio, que se lleva a cabo en la Educación Artística.

Ahora bien, la sensibilidad se divide en tres subcategorías: en primer lugar, la sensibilidad cenestésica, en donde se encuentra el cuerpo y las tensiones de este, lo que permite crear un esquema completo del cuerpo y de la misma forma reconocer el de las otras personas;

en segundo lugar, la sensibilidad visual es la que: “adapta o acomoda las informaciones que nos son más claras y útiles y descarta ciertos estímulos que nos saturaron.” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 31), por medio de ella se crea la capacidad de tocar y pisar sobre objetos sin necesidad de tener contacto; por último, la sensibilidad auditiva que: “incluye también el reconocimiento del propio ritmo orgánico, de la posibilidad de escuchar, de escucharse, de reconocer, apreciar y evocar los sonidos que se producen en diferentes contextos y la comprensión de esta escucha atenta.” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 34).

De esa manera, en el proyecto de investigación, la sensibilización del individuo se da de forma indispensable, ya que le permite experimentar estados de emoción y, a partir de estos, crear experiencias significativas que lo llevan a situaciones de reflexión y evaluación; por lo tanto, el individuo se convierte en una persona capaz de sentir y ser consciente de cada acción. Así pues, el desarrollo de estímulos de sensibilización es fundamental, como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional dado que, mediante estos, los individuos pueden hacer un reconocimiento de sí mismos, de los demás y del entorno en el que se encuentran; esto se logra por medio del cuerpo, cuando una persona es capaz de reconocer el propio puede reconocer el del otro; como también, la sensibilidad visual, en la que el individuo es capaz de reconocer y sentir por medio del ojo, hace posible realizar un ejercicio de exploración de sus conocimientos uniéndolos a imágenes y señaléticas. Por lo tanto, los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte desarrolladas se encontraron aliadas a las competencias artísticas, ya que estas fomentan la experiencia significativa como también los ejercicios de evaluación.

Sumando, el MEN (2010), plantea las propiedades de la sensibilidad, explicando que es una apropiación humana y parte de lo orgánico con la razón de sobrevivir, sin embargo, puede ser utilizada intencionalmente para crear reacciones y emociones en otros. Por eso:

Se busca, mediante ella, la modificación de la naturaleza del comportamiento cotidiano para acrecentar las condiciones naturales perceptivas del cuerpo, de su acción y de su reacción. Este acrecentamiento o bien dilatación del cuerpo, como lo llama Barba (1990), se refiere a la conciencia del cuerpo, de lo sensorial, como ganancia física y mental; no decimos que percibimos más, sino mejor y no expresamos cualquier cosa, sino damos forma a la expresión, para que interactúe con otros de cierta manera. (MEN, 2010, pp. 28-29)

Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional (S.f.) en la *Serie de lineamientos curriculares para la Educación Artística*, sugiere promover la observación, la sensibilización y el aprecio del ambiente natural-histórico por medio de su entorno, para así desarrollar valores sobre el contexto de cada individuo, así mismo plantea que: “El propósito de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos; de manera que las artes sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización” (p. 23), es decir, que la comunicación y la sensibilización deben suministrarse paralelamente, esto con el fin de cooperar en la cultura por medio de la educación.

Igualmente, para alcanzar un nivel de sensorialidad en el cuerpo y la mente, es necesario estimularlos por medio de la visión, el tacto, los oídos; y, de la misma forma, la imaginación y la memoria del individuo se activan por medio de los sentidos, gracias a que estas les permiten descifrar e interpretar el mundo (MEN, 2010). Entonces, en el individuo los procesos de sensibilización y concientización se dan simultáneamente, a causa de la interpretación que este realiza, lo que le brinda herramientas para inferir sobre el pensamiento consciente y así crear relación entre la emoción y el conocimiento. Por consiguiente, se expresa la percepción desde la representación, la cual consiste en:

Una profunda estimulación y sensibilización de la experiencia interior del alumno a través del cuerpo como centro de la vida sensorio-motriz y afectiva (la impresión corporal) al desarrollo de

unas capacidades de transmisión y de expresión del cuerpo como instrumento de creación y vehículo de comunicación (la expresión corporal), proceso que se va desarrollando al mismo tiempo que la experiencia del lenguaje (de la impresión verbal a la expresión verbal). (MEN, 2010, p. 77)

En otras palabras, el individuo es estimulado a través de sus sentidos, por lo que se busca que utilice su cuerpo como un instrumento de percepción, comunicación, creación e interpretación a través de movimientos, y desde el lenguaje verbal, mediante la intuición y representación. A parte de eso, la sensibilización debe llevarse a través del juego, debido a que se puede considerar como un medio de estimulación, ya que se da de manera espontánea, desarrollando más emociones y experiencia sobre el individuo.

Simultáneamente, el Ministerio de Educación de Ecuador (2011) define la sensibilización como:

Una actividad que forma parte de la cultura inclusiva y promueve la creación de actitudes positivas de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia frente a la discapacidad, y esto ayudará a fomentar la convivencia, a desarrollar la empatía, favorecerá la aceptación de las personas con discapacidad. (p. 3)

De modo que, la sensibilización es un elemento básico para el desarrollo de la inclusión, ya que ésta se fundamenta y acompaña por los valores humanos; respecto a la investigación tiene suma importancia debido a que uno de los ejes temáticos es la inclusión, la cual, para que sea posible, requiere del factor humano. Al mismo tiempo, Fritzen (1987) en su libro *La ventana de Johari: Ejercicios de dinámica, de relaciones humanas y de sensibilización*, cita Rogers (S.f.), quien explica las cualidades que debe poseer una persona al estar a cargo de ejercicios de experiencia y sensibilización, entre las que se encuentran:

La congruencia (...) El crecimiento personal se ve facilitado cuando el consejero, el profesor o animador del grupo es lo que es; cuando, en su relación cliente-alumno, es auténtico, sin ‘máscara’ o ‘fachada’, y muestra abiertamente los sentimientos y actitudes que brotan en él en aquel momento. (...) La segunda cualidad es la empatía. El consejero (...) o animador del grupo ha de evidenciar una comprensión empática y exacta del mundo íntimo de su cliente-alumno; y ha de ser capaz de comunicar determinados fragmentos significativos de esa comprensión. (...) La tercera cualidad es la consideración positiva, el respeto por los demás. El consejero (...) o animador del grupo debe evidenciar una actitud afectuosa, positiva y de aceptación ante el cliente-alumno. Lo cual significa que acepta a éste como persona. (p. 8)

Por otra parte, Fritzen (1987) plantea *La ventana ideal*, en la que se representa una actividad grupal que sea significativa para un individuo, en donde la parte del área libre crece a medida que se va instaurando la confianza en el grupo, teniendo en cuenta también los *Feedback* para un intercambio superior. El *área libre* es explicada como la liberación y tranquilidad de los individuos que le permiten alcanzar un nivel muy alto de experiencias; por lo anterior, esta propuesta fue oportuna para el proyecto de investigación dado que, con base en ella, se crean recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) para las visitas guiadas del MAC que permitan la inclusión de personas con discapacidad auditiva. En contraste, plantea *Los principios que rigen los cambios*, donde el aprendizaje intrapersonal permite la ampliación del área libre para que la comunicación y el trabajo colectivo sean más satisfactorios.

Sumado a ello, Fritzen (1987) propone unos *Principios para la obtención del feedback*, donde argumenta que al iniciar una actividad con un grupo se comunica todo tipo de información inconscientemente, aunque el grupo la capta; estas informaciones pueden reflejar la forma de ser de las personas y la manera de relacionarse con otros. A continuación, se realiza una explicación de los principios, teniendo en cuenta lo planteado por Fritzen (1987, pp. 25-27):

- *Aplicable*: Se relaciona con los comentarios constructivos al asistente, con una comunicación clara y respetuosa.
- *Solicitado*: El asistente solicita este, siendo más efectivo, puesto que se demuestra interés, para lo que el animador deberá realizar una observación y construcción personal.
- *Objetivo*: Requiere de características para ser productivo; ser claro con los mensajes, centralización en el problema, y la utilización de ejemplos, entonces, se realiza una experiencia significativa y agradable, tanto para el asistente como el aplicador.
- *Directo*: Se realiza de forma personal, este es utilizado con más frecuencia al recibir un *feedback* negativo por parte del asistente, y puede recuperarse si se realiza una transmisión adecuada.
- *Específico*: Debe tener mensaje claro, siendo descriptivo con este, ya que si se es abstracto posiblemente se dé una respuesta negativa por parte del asistente.
- *Comprobado*: Se solicita una producción propia por parte del asistente, teniendo en cuenta el mensaje por parte del aplicador, esto es, crear una repetición e interiorización, creando conocimiento significativo para el asistente.

En otras palabras, estos principios ofrecen retroalimentación para el animador, puesto que, logran una nivelación sobre su conducta e intenciones, principalmente porque lo esencial es un buen asistente. En consecuencia, el proyecto de investigación tuvo una apropiación hacia el método de experiencia y sensibilización, ya que como lo establece Fritzen, consiste en la relación docente-alumno, en este caso guía-asistente, en la que el primero asume con autenticidad su ser para generar confianza y así obtener una experiencia más plena entre los dos.

Por otra parte, Fritzen (1987) resalta la empatía en donde se encuentra que el aplicador o guía debe llevar una actitud de comprensión frente al otro, esto quiere decir, conocer acerca del asistente, su vida, gustos, entre otras cosas, que le faciliten llegar a una conexión máxima con él; el guía debe ser una persona positiva y abierta, dispuesta a aceptar al asistente, a medida que esto se va concediendo de forma mutua. Por lo tanto, la actitud del aplicador es fundamental, ya que, gracias al vínculo que cree con el asistente, se va perfeccionando la experiencia significativa y se crean lazos más fuertes, en este caso entre asistente-guía-museo.

De modo similar, Cuevas Abril (2003), con *Sensibilización artística. En el Centro Educativo Rural Simón Bolívar de Lenguazaque Cundinamarca*, considera la sensibilización artística como un fortalecedor de las artes y la estética, que permite a los estudiantes conocer y valorar sus contextos; así que, la sensibilización permitirá, como se ha mencionado anteriormente, la generación de conocimientos por medio de las vivencias de cada individuo. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2010), define la sensibilidad estética como la base de la comprensión del arte, debido a lo cual se crea un orden y una distinción a partir de impresiones sensoriales:

Se refiere al conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización. (p. 35)

De igual manera, el MEN (2010), explica que:

Para comprender los códigos artísticos, es importante tener en cuenta que éstos son producidos por la cultura y permeados por ella y sus valoraciones. Igualmente, es necesario reconocer que los discursos que abordan la reflexión del Arte a partir de distintos campos del conocimiento (como la Estética, la Historia y la Crítica de arte, la Sociología, entre otras), presentan un pensamiento

situado en un contexto específico y son modelos teóricos que se transforman, al igual que sus categorías de interpretación, conforme al devenir histórico de la sociedad. (p. 36)

Con respecto a la apreciación estética, esta se divide en interpretación formal e interpretación extratextual. En primer lugar, la interpretación formal consiste en la incorporación de conocimiento por medio de elementos estéticos que se componen de una estructura y cómo se relacionan con las obras artísticas. Hernández Sampieri (2003) citado por el Ministerio de Educación (2010): “supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las frases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista que se interpreta.” (p. 130), donde las personas vivencian las experiencias en ambientes de aprendizaje que favorecen el fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento abstracto, como lo son: comparaciones, clasificaciones, análisis, formulaciones, entre otras; a partir de las cuales se construye la estructura de la obra, relaciones, espacio, dado que, generalmente, la interpretación formal se trabaja por medio de argumentos, referentes y descripciones. En segundo lugar, la interpretación extratextual requiere de la trascendencia estética para establecer significados, esta lectura se realiza a través de conocimientos sociales e históricos de la obra, los cuales se entienden como una caracterización de la misma; respecto a esto se afirma que: “Cada obra es una “instantánea” de procesos sociales complejos y tiene un mayor valor para nosotros en tanto permite reconstruir y traer al presente hechos, procesos y contextos históricos desaparecidos.” (MEN, 2010, p. 39).

Por lo tanto, los asistentes, al experimentar la sensibilización, logran adquirir la capacidad de crear procesos de valoración frente a la producción artística, las herramientas y las experiencias, generando reflexiones sobre estas, así como idealizaciones de lo vivenciado. A la vez, el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía (IEDA) (S.f.), explica que:

La sensibilidad estética es lo que te permite emocionarte y sentir ante la contemplación de una obra de arte. Pero este hecho no es casual, al mirar asocias lo que ves con conceptos o con ideas, esta capacidad es la apreciación estética y supone una reflexión que ayudará a la construcción conceptual y que requiere cierto grado de implicación intelectual y cognitiva. La apreciación estética consiste en el estudio de las reglas y conceptos que usa el arte. (p. n/a)

En otros términos, la sensibilidad y la apreciación estética permiten a los asistentes crear una relación entre experiencias pasadas y acción presente y desarrollar una crítica artística, por medio de dispositivos y nuevas experiencias. Además, también se considera la apreciación estética como: “la adquisición del corpus de conceptos y reglas que pertenecen al campo del arte y dirigen la producción artística.” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 35), mediante la que es posible acceder a mecanismos, códigos u objetos artísticos y culturales que se han construido históricamente. Sus interpretaciones se dividen en dos: en primera instancia, se encuentra la interpretación formal que está relacionada con el desarrollo del pensamiento espacial, los sistemas geométricos, la estructura del espacio y las coordenadas, es decir los desplazamientos de objetos. En segunda instancia, la interpretación extratextual consiste en la lectura e interpretación de estructuras simbólicas, en la que se busca el sujeto como intérprete de la sociedad y cultura por medio de estructuras significativas (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

De manera que, el proyecto de investigación encuentra la apreciación estética como una competencia significativa, ya que a partir de los cruces de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte, el individuo logra comprender el espacio, midiéndolo con su cuerpo a partir de desplazamientos; así como también, realizar la interpretación de las estructuras enlazándolas con simbolismos, por lo cual se incita a que la persona explore el espacio de forma tanto física como mental.

Así mismo, Alberto Pérez, Lorna Cruz y Yaritza Tardo en el artículo *Dinámica cultural estético-artística extensionista para las instituciones de la Educación Superior* (2012), aseguran que la apreciación estética tiene influencia en el desarrollo de los intereses cognoscitivos puesto que alberga un dominio emocional, psíquico y físico en el ser humano; así como también cultiva sentimientos y educa los conocimientos para el desarrollo de la expresión original de cada individuo. A parte de eso, atribuyen:

La apreciación como espacio para el logro de propósitos socioculturales, en dicha articulación se haría presente un nuevo sentido de lo estético como dimensión creativa del arte y del quehacer profesional, en cualquier campo de la ciencia, es decir, en el que lo estético estuviera adscrito a lo dialógico, a la puesta en relación que a través de la percepción sensible y cognitiva se logra a través de la experiencia estética del sujeto, en su relación con la obra y a su vez, la valoración creativa cultural en su posible creatividad socio humanista. (p. 7)

Por esta razón, el proyecto tuvo un enlace con la apreciación, ya que se realiza en un espacio socio-cultural: el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), que tiene como propósito la generación de experiencias significativas en los asistentes por medio de lo estético, lo sensorial y lo conceptual. Del mismo modo, en cuanto a la competencia artística, se lleva a cabo una evaluación que admite la reflexión a partir de lo estético, es decir, lo que cuenta con una dominación emocional, física y psíquica en cada uno de los individuos para facilitar el desarrollo de su expresión propia. Por otra parte, se afirma que la apreciación estética consiste en:

La percepción decodificadora de la forma cultural y la sensibilización valorativa del contenido cultural, logrando una interpretación estético contextual integradora, desde una primera dimensión que se propicia en un proceso de Identificación cultural artístico, finalizando su integración a través de las configuraciones esenciales dadas en la valoración del equilibrio

estético universal, en su relación esencial con la sistematización ética identitaria contextual, que determinarán la integración extensionista a partir de los resultados de la creatividad socio humanista contextualizada y dimensionada en una creación estético contextual. (Pérez, A. Cruz, L. & Tardo Y, 2012, p. 8)

De manera que, la apreciación estética se entendería como una competencia artística que impulsa a la comprensión de elementos artísticos desde la emoción y lo estético del ser humano, en donde cada individuo tiene la capacidad de sentir y pensar sobre un elemento por medio de sus conocimientos anteriores, y, así mismo, construir nuevos para el desarrollo de su entendimiento artístico, es decir que, la apreciación integra el reconocimiento cultural en cada uno de las personas, relacionándola así en un marco ético, social y artístico que favorecen la generación de experiencias significativas; simultáneamente, ésta estética se desarrolla por medio de actividades sociales, en las que se encuentra el diálogo, elemento indispensable para la construcción y desarrollo de recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA).

Al mismo tiempo, según Alerm González junto con González Pérez (2014), la apreciación estética es parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que el individuo empieza a desarrollar su parte cognitiva, así como su sensibilidad. Dados estos conceptos, no estaría en lugar tomarlos de forma independiente, ya que, al realizar la apreciación estética se logra el proceso de sensibilización por medio del arte. Por tal motivo, en los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte, es necesario llevar un escenario de apreciación estética por medio del simbolismo, para que los asistentes puedan entrelazar estos con los contextos sociales, artísticos y emocionales; de esta forma se establece un proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que, tanto los conocimientos de los guías como los conocimientos de los asistentes se alían, para así formar un conocimiento conjunto, en el que se llegan a crear mejores vínculos y se logra producir una experiencia con mayor significado.

Finalmente, se entiende tanto la apreciación estética como la sensibilización a modo de competencias artísticas, por lo que son complementarias la una con la otra, ya que al abordar la primera se requiere de la segunda, debido a que al realizar una experiencia en la cual el individuo explora sus emociones, sentimientos y cuerpo, este logra en la memoria, a partir de vivencias pasadas, la creación de experiencias significativas y el establecimiento de una conciencia tanto en lo intelectual como en lo emocional de forma indirecta; lo que proporciona a la persona conocimientos propios para iniciar un proceso de desarrollo creativo y original de su creación artística; por lo anterior, en el proyecto de investigación, el comportamiento de los individuos pudo ser evaluado por medio de estas.

3.2.3. Inclusión cultural y discapacidad auditiva.

Los ejes planteados dentro de esta categoría, son bastante importantes para el desarrollo de la investigación, debido a que, la problemática tomada radicó en la inclusión de personas con discapacidad auditiva en el espacio museístico del Museo de Arte Contemporáneo (MAC).

Las diferencias entre las personas siempre han existido, por lo que el concepto de inclusión varía de acuerdo al contexto y la época histórica de la que se hable, aunque, en la sociedad desde sus inicios se han dado, de una u otra manera, los procesos para la educación del ser humano (Ramírez Valbuena, 2017). Sin embargo, algunos miembros de la comunidad, como por ejemplo las personas con discapacidad, han sido excluidos debido a sus condiciones, de acuerdo con Vargaz, Paredes y Chacón (2012) citados en Ramírez Valbuena (2017), son denominados como:

“Anormales”; en el siglo XV, “inocentes”; en el siglo XVI, “sordos”; en el siglo XVIII, “sordos y ciegos”; en el siglo XIX, “sordos, ciegos, deficientes mentales”; en el siglo XX, “sordos, ciegos, deficientes mentales, deficientes físicos, inadaptados, autistas, superdotados, con trastornos de aprendizaje” y actualmente, “alumnos con necesidades educativas especiales”. (p. 215)

La inclusión, a través de la historia, se ha desarrollado de la mano de la educación al punto de lograr acoger los demás campos dentro de los cuales se construye el ser humano (social, político, cultural, etc.), no obstante, la educación siempre ha sido escenario de privilegios para unos, razón por la cual algunas personas se han visto excluidas por cuestiones de sexo, edad, raza o tradición. A continuación, gracias a Ramírez Valbuena (2017), es posible realizar un recuento de la evolución de la educación y la inclusión a través de la historia:

La educación en la Antigua Grecia, era solo un derecho para los hombres quienes eran formados para las artes y la guerra; las mujeres y los esclavos ocupaban prácticamente la misma posición social, sin embargo, las primeras debían dedicarse a los trabajos de casa. Por otro lado, los hombres que tenían algún tipo de discapacidad, tampoco podían acceder a la educación, siendo automáticamente excluidos. En la Edad Media, la educación estaba a cargo de la religión y, nuevamente, quienes tenían el derecho a formarse eran los hombres, sin embargo, en esta época la discapacidad adquiere un valor mucho mayor y es vista como castigo divino, por lo que estas personas eran constantemente abandonadas a su suerte; durante esta época se crean las primeras universidades, pero los únicos que pueden acceder a ellas son los hombres con una alta posición social. Durante el Renacimiento, se estudian las matemáticas, las ciencias, las artes y la geografía; los roles de la educación no cambian mucho, pues siguen estando a cargo de los hombres adinerados y de la formación religiosa, aunque empiezan a aparecer las primeras metodologías de enseñanza.

En el siglo XIX, luego de la Revolución Francesa, las personas con discapacidades comenzaron a recibir mayor atención; luego, en el siglo XX, nuevos teóricos iniciaron investigaciones en torno a la pedagogía: aparece por ejemplo Vygotsky quien, luego de realizar varias observaciones, notó que la metodología por medio de la cual más aprenden los niños es el

juego, por lo que era necesario reflexionar si los métodos de enseñanza de esa época eran los más adecuados. Las mujeres adquieren el derecho de ingresar a la escuela y, aunque no se encuentran políticas claras sobre la inclusión de niños con discapacidad en el aula, se empiezan a explorar la creación de instituciones que presten atención a esta población. Una de las personas que impulsó ampliamente el cambio del concepto erróneo que se tenía sobre las personas con discapacidad, fue Édouard Séguin, ya que trabajó específicamente con población con discapacidad mental, para poco a poco demostrar que, sin importar su condición, estas personas podían educarse a la vez que lograban adquirir mayores capacidades. Otros personajes importantes fueron Montessori y Decroly, quienes pusieron en evidencia que era necesario articular los métodos educativos con los médicos que se aplicaban a las personas con discapacidad.

En cuanto a Colombia, hoy en día, existen instituciones educativas especializadas en la atención a personas con discapacidad, sin embargo, las políticas de inclusión acogidas por las diferentes Leyes como la 1618 de 2013, buscan garantizar el ejercicio de los derechos de la población con discapacidad en el ámbito social, económico, político, cultural, laboral, etc., además, también existen políticas a nivel departamental que buscan “acciones directas que permiten el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad en todo su ciclo vital, desde su condición social, de género y raza, enfocándose en tres campos fundamentales: desarrollo, participación y acción” (Ramírez Valbuena, 2017, p. 220).

Dentro de este pequeño recuento histórico, se buscó establecer la relación entre inclusión y discapacidad auditiva.

3.2.3.1. Inclusión cultural.

En primera instancia, se muestran diferentes definiciones sobre inclusión para, posteriormente, dialogar con algunos teóricos sobre la inclusión cultural. El concepto de

inclusión ha sido definido por el sociólogo alemán Talcott Parsons (1965) citado por Mascareño y Carvajal (2015, p. 133) como: “El proceso mediante el cual los grupos previamente excluidos logran adquirir ciudadanía o membresía plena en la comunidad social”. Así mismo la UNESCO (2005), citada por Carvajalino Bravo (S.f.), plantea que:

La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. (p. 3)

De modo similar, dentro del texto *Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públicas*, elaborado por la UNICEF (2005), se habla de inclusión como la búsqueda de comprensión de la diversidad en la sociedad, donde se promueve la integración total de los individuos en actividades sociales, culturales, económicas, políticas, entre otras; así como la identificación y eliminación de barreras que lleguen a obstaculizar la participación. Inclusión no es ayudar a las personas a insertarse en el medio, es transformar las estructuras de forma que sean accesibles para todos.

Ahora bien, para hablar de inclusión cultural aparece José A. Lloréns (2011), un Antropólogo y Doctor en Filosofía, quien plantea que la inclusión cultural se construye a partir de la inclusión social, pues esta consiste en: “un proceso amplio que incluye no solo la participación socioeconómica y política, sino también la participación cultural más amplia y plena de la población” (p. 1), por ende, de manera intrínseca debe existir un aprovechamiento de la diversidad cultural de una población para la promoción de la inclusión. Sin embargo, el autor también plantea que aún no se dimensiona la importancia de esta diversidad, lo que deja como consecuencia la falta de suficientes políticas que respalden la interculturalidad con el fin de

complementar los demás tipos de inclusión (económica, laboral, educativa, entre otras), que se encuentran de manera implícita dentro de la inclusión social.

La inclusión cultural es vista como un medio para alcanzar la inclusión social, puesto que, se emplean actividades con fines artísticos y estéticos para integrar a las comunidades más vulnerables en el desarrollo de procesos interculturales (Lloréns, 2011). El autor expone el caso de la Fundación Simón Bolívar de Venezuela, donde los niños y jóvenes reciben una formación musical enfocada a la reconstrucción de las poblaciones más vulnerables del país para encontrar caminos diferentes al de la exclusión y tener la oportunidad de desarrollarse en campos como el personal, espiritual, social, etc. Ahora bien, en el año 2012 se instauró en Colombia la Corporación La Rueda Flotante que tiene como objetivo la creación y formación artística “desde la biculturalidad entre personas sordas y oyentes, promoviendo la accesibilidad para ciegos y el bilingüismo en Lengua de Señas Colombiana.” (La Rueda Flotante, s.f., p. n/a). Un año después de su fundación, se crea el evento *Arte Sordo*, que se realiza cada año en la ciudad de Medellín; allí se convocan tanto a artistas nacionales e internacionales, que buscan fortalecer las dinámicas de inclusión a través del diálogo entre las personas con discapacidad y las que no la tienen. Lo anterior ejemplifica claramente cómo la cultura se pone al servicio de la inclusión social, justo como lo plantea Lloréns, y se emplea para consolidar la integración de la comunidad y así lograr la disminución de las brechas que existen en cuanto a la inclusión y las diferencias.

Otro de los casos expuestos por el autor es el de Perú, donde existen organizaciones que se enfocan en el desarrollo humano y la transformación social de la comunidad en la población más vulnerable (Lloréns, 2011). Es posible seguir nombrando procesos en los que se promueva la inclusión a través de entidades públicas o privadas, las cuales, posiblemente, seguirán

empleando la cultura como vehículo para la inclusión social, dando a entender que ésta última y la inclusión cultural forman una sola, o en palabras de Lloréns:

la cultura es un elemento importante para que la inclusión social sea más efectiva en un país (...), dado su carácter multicultural. Hay varios estudios en que se demuestra cómo las diferencias culturales y étnicas determinan en gran medida la exclusión de ciertos sectores (...). (2011, p. 2)

Al mismo tiempo, Lloréns (2011) indica que, para disminuir la exclusión social, es indispensable prestar atención a los derechos culturales de las minorías, factor importante que, a su vez, permitirá reconocer y fortalecer la identidad cultural de las personas y su sentido de pertenencia en la sociedad, así como también favorecer su inclusión y el ejercicio de sus derechos. Aunque los derechos universales contemplan a toda la ciudadanía sin importar su identidad cultural, social, etc., es elemental que existan algunos que estén enfocados en las poblaciones más vulnerables y las necesidades que estas presentan, puesto que facilitarían “una mayor integración de las minorías al conjunto social, no mediante la negación de las diferencias culturales, sino más bien a través del reconocimiento de esas diferencias como parte esencial de un Estado multicultural estable que promueve la participación” (Lloréns, 2011, p. 4). De todas formas, para que esto ocurra, deben existir entidades que establezcan las políticas de inclusión que permitan tener en cuenta la gran diversidad cultural que existe en una región determinada, y analice, de manera detallada, las problemáticas que enfrentan las minorías y los derechos que pueden servir para enfrentar esas necesidades.

Desde otra perspectiva, este trabajo se apoyó en los planteamientos realizados por Bueno Abad, un catedrático de psicología social de la Universidad de Valencia, quien habla sobre la inclusión y los diferentes procesos de intervención social que se deben llevar a cabo para que ésta se dé. El autor hace un recuento de tradiciones y costumbres que, en otros tiempos, no serían penalizadas, pero que se han ido modificando al pasar de los años. Dentro de estas prácticas se

encontraban los castigos corporales por parte de los padres y docentes a los niños, situación que, hoy en día, podría catalogarse como una violación a los derechos de la infancia con posibles consecuencias de tipo jurídico (Bueno Abad, 2002). Por ende, para hablar de inclusión es esencial tener en cuenta los diferentes cambios que se han ido dando a través del tiempo, en todos los campos (cultural, social, político, etc.), “esto supone que lo que se considera inadecuado o desviado de esas posibilidades de inclusión ha ido cambiando a lo largo de la historia y sigue variando en función de las culturas a las cuales se pertenece” (Bueno Abad, 2002, p. 297), así pues, las políticas que van surgiendo en torno a la inclusión se ven condicionadas por las dinámicas de construcción social del momento, lo que trae como consecuencia que se elaboren desde diferentes perspectivas y experiencias y, junto con ello, surjan unas políticas nuevas y desaparezcan algunas que ya existían.

El mundo va cambiando todos los días y las instituciones que conocemos como básicas se van modificando cada vez en mayor medida: la violencia de género se hace evidente, los paradigmas educativos se van transformando, las concepciones que existían sobre lo que era una familia se han replanteado, entre otras cosas. Lo anterior es importante debido a que, con ello, dentro de las nuevas temáticas sociales también surgen las enfocadas en la exclusión; un ejemplo amplio podrían ser los procesos de inmigración que han surgido a partir de las nuevas políticas de algunos países, donde las personas, debido a su inconformidad, no encuentran más opción que salir a otras naciones en busca de una mejor calidad de vida, situación que puede verse reflejada actualmente en la problemática que están enfrentando los habitantes de Venezuela; debido a las pocas garantías que ofrece el gobierno del cubrimiento de las necesidades y derechos básicos de cada ciudadano, las personas no tienen más remedio que dirigirse a países vecinos para buscar algún apoyo sin importar que tengan que dejar toda una vida atrás.

Esto ocasiona que existan fuertes rupturas a nivel social y cultural tanto del territorio que se abandona como al nuevo que se llega, lo que podría influir en el desarrollo de la identidad de las personas y, además, los procesos que respalden las dinámicas de inclusión, en gran medida, deben tener ahora en cuenta no solo las necesidades de las personas que ya se encontraban dentro del contexto, sino también de las nuevas que llegaron. La inclusión (o exclusión) en gran parte, se ve influenciada por las diferentes entidades políticas, económicas y sociales, en la medida en que favorecen la presencia de códigos que ayuden a entender las consecuencias o *fracturas*, como Bueno Abad (2002) las llama, que trae consigo los mecanismos que intervienen en la transformación cultural y de los diferentes campos y la reconstrucción de estas teniendo en cuenta el beneficio que va a recibir la comunidad, en especial las minorías.

Un aspecto importante que se debe tomar en consideración para los procesos de inclusión, es la relación existente entre el espacio territorial y la experiencia social de las personas, que se centra en notar la diferencia entre sí, “nos une más el particular de unos colores deportivos, o amar una determinada música que la complementariedad y la comunicación con el entorno más inmediato, con las personas y familias que conviven a nuestro alrededor” (Bueno Abad, 2002, p. 300), lo que indica que, la inclusión cultural va enfocada a la percepción que se tiene del otro, partiendo, en primer lugar, de que sus costumbres pueden ser distintas pero no por eso son erróneas y, en segundo, cómo eso que cada uno es y sabe, puede complementar lo del otro, abriendo la posibilidad a que exista un flujo de recursos y se construyan las dinámicas sociales entre todos. Esta construcción se hace desde los valores: “y no solamente del desarrollo tecnológico y económico de la lógica del individuo y del mercado que caracteriza la dominación de la sociedad” (Bueno Abad, 2002, p. 301).

De acuerdo con el autor, quien parafrasea a Bourdieu, el desarrollo de las potencialidades de las personas se da a través de diferentes tipos de capitales que ésta posee, entre los cuales se encuentra el capital social (recursos para la construcción de relaciones interpersonales), capital cultural (aprendizajes y costumbres adquiridas en los distintos contextos) y el capital simbólico (autorreconocimiento). La reunión de los tres capitales se convierte en las distintas percepciones que tenemos sobre el mundo y la manera en cómo actuamos sobre ellas; dentro de este proceso, la exclusión es aquello que no se encuentra dentro de los capitales y es ajeno a nosotros, por ende, la inclusión podría verse como algo que se construye a partir de la combinación de los tres capitales, pero que, a diferencia de la exclusión, si se encuentra dentro de las lógicas de la sociedad, busca el reconocimiento de los derechos y las oportunidades de los demás.

Según lo plantea Bueno Abad (2002), la construcción de la inclusión se da a partir del reconocimiento de una comunidad que asegura y promueve las oportunidades de forma desigual, debido a que hay pobreza y marginación, por lo que es necesario que se desarrollen esfuerzos desiguales para elaborar proyectos con igualdad de resultados para todos. Para que esto ocurra, es indispensable garantizar que las intervenciones sociales que se realizan buscan priorizar como campos de acción los sectores con más necesidades, para a su vez garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas sin importar sus creencias, identidades, orígenes o tradiciones.

Hoy en día, uno de los conceptos que parece casi imposible separar del desarrollo es el de la globalización, que se define como “un proceso histórico de integración mundial en los ámbitos político, económico, social, cultural y tecnológico” (Mayo, 2016, p. n/a) el cual, a pesar de ser empleado en todos los campos en los que se encuentra constantemente el ser humano, son muy pocas las veces que el concepto aparece cuando se habla de problemáticas o fenómenos sociales como lo son la pobreza, el acceso a los servicios públicos básicos, las cuestiones de salubridad,

entre otros. Así pues, la postura que decide tomar Bueno Abad se focaliza en que todas estas situaciones sociales se deben interpretar desde la globalización y, a partir de allí, buscar el cambio; a la vez que se promueven el cumplimiento de los derechos de las personas, el reconocimiento de sus necesidades básicas y los recursos requeridos para poder suplir éstas sin importar el contexto en el que se encuentre o, en palabras del autor: “plantear la globalización significa que debemos desplazar la realización de los derechos de la ciudadanía de la localización geográfica a la justificación de los derechos sociales basados en la condición de la persona” (Bueno Abad, 2002, p. 304).

Para que la inclusión sea posible, se deben emplear diferentes mecanismos de intervención social que busquen ponerle límites a las normatividades de una sociedad teniendo en cuenta los diferentes grupos sociales y sus problemáticas, de manera que se hagan visibles los puntos de separación de las sociedades y la construcción del sentido que estas le dan a ello o, en otras palabras, estas acciones permiten orientar los comportamientos de la sociedad, sin importar los aspectos en los que no convergen unas comunidades con otras, lo que convierte a la intervención social en una paradoja pues debe contribuir a la construcción de lazos sociales a pesar que la naturalidad de esas conexiones no esté totalmente definida (Bueno Abad, 2002).

El principal objetivo de la inclusión consiste en impulsar la construcción de mecanismos integradores, que se opongan tanto a “la segregación como a la asimilación (...) donde incluir consiste en una articulación cooperativa de las diferencias” (Bueno Abad, 2002, p. 308), con el fin de transformar la propia realidad y la de los demás, en vista de que la integración es considerada como un medio de autorrealización. Cabe aclarar que los mecanismos de inclusión, como indica Bueno Abad (2002) parafraseando a Tapp (1988), se desarrollan a través de dos elementos básicos: el integrativo (socialización) y el asertivo (personalización), el primero se

manifiesta en las necesidades que tienen las personas de pertenecer a un grupo social determinado, lo cual podría relacionarse con la pirámide de las necesidades planteada por Maslow en 1943, donde las necesidades de afiliación se encuentran en la tercera posición de la pirámide y se presentan cuando los seres humanos sienten deseos de formar una familia, ser parte de la comunidad o de un grupo social en concreto (García-Allen, s.f., p. n/a). El segundo consiste en las relaciones intrapersonales, la autoestima y la identidad de cada persona; es la capacidad de reconocerse a sí mismo, para luego contrastar la posición del contexto con la propia.

De todas formas, ambos elementos representan factores claves para el favorecimiento de la inclusión, empero, es posible que los conflictos de la sociedad actual tengan origen en la inexistencia de un equilibrio entre un elemento y otro. Igualmente, dentro de los dos procesos deben estar presentes los valores y las necesidades de la persona y de la sociedad; además, para atender las problemáticas sociales, es indispensable remitirse a las vivencias de los diferentes actores del conflicto, en especial los más vulnerables. Más aún, cuando se habla de poblaciones vulnerables se hace referencia a aquellas cuya capacidad de participación se ha visto truncada o destruida, de forma que, la inclusión se enfoca en la construcción de escenarios donde las personas puedan compartir e interactuar nuevamente con la sociedad, sin que sus derechos se vean transgredidos.

Para cerrar esta primera parte, el autor describe la dependencia como un factor influyente, en gran medida, en la inclusión o exclusión de las personas con alguna discapacidad, puesto que, si la situación se mantiene tan solo dentro del círculo familiar, para las personas con discapacidad, posiblemente, el desarrollo del lenguaje y la interacción social se vea afectada ya que no conocen otro tipo de sociedad y personas más que las de su núcleo familiar; en cambio, si se da la oportunidad a estas personas de adquirir la capacidad de tomar sus propias decisiones,

esto permitirá poner en funcionamiento los elementos de integración y aserción, visto que, a medida que se interactúa con la sociedad, se fortalecen los procesos de auto percepción y reconocimiento de sí mismo.

3.2.3.1. Discapacidad auditiva.

El concepto de discapacidad auditiva se define desde diferentes percepciones para luego compartir o refutar los planteamientos de distintos autores sobre esta población.

El primer acercamiento a la definición de discapacidad se hace a través de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, citada por el Ministerio de Salud de Colombia (S.f), donde se indica que “la discapacidad (...) resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 1). Por otra parte, según la Organización Mundial de la Salud, citada también por el Ministerio de Salud de Colombia (S.f), la discapacidad auditiva se concibe como una modificación en la forma y el normal funcionamiento del sistema auditivo que altera la ejecución de las actividades que involucran la comunicación verbal. Asimismo, el Ministerio de Educación de Chile (2007), define la discapacidad auditiva como:

La dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de pérdida auditiva, los sonidos del lenguaje oral, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona. (p. 7)

Además, información brindada por la Organización Mundial de la Salud (2018) indica que “aproximadamente 466 millones de personas de todo el mundo padecen pérdida de audición

discapacitante” (p. n/a), comprendida como una pérdida superior a 40Db⁴. A continuación, se encuentra una tabla en la que se establece el grado de pérdida auditiva medida en Db, el nivel de afectación que tiene en la persona, la causa posible de su pérdida y las características de los sonidos que puede percibir y los que no.

Grado de pérdida	Clasificación	Causa posible	Cómo se escucha según el grado de pérdida	Posibles consecuencias de la pérdida (si no se recibe tratamiento)
0-25 dB	Normal		Todos los sonidos del lenguaje y ambientales.	Ninguna
26-40 dB	Ligera	Pérdida auditiva de tipo conductivo y algunas neurosensoriales	Las vocales se escuchan con claridad, pero se pueden dejar de oír algunas consonantes en contextos ruidosos.	Ligeros problemas en la adquisición del lenguaje.
41-55 dB	Media	Pérdida auditiva de tipo conductivo y neurosensorial.	Sólo algunos sonidos del habla emitidos en voz alta.	Ligero retardo del lenguaje, problemas para comprender lenguaje en ambientes ruidosos e inatención.
56-70 dB	Moderada	Pérdida auditiva de tipo conductivo con desórdenes crónicos en oído medio; pérdidas neurosensoriales.	Casi ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Problemas del habla, retardo del lenguaje, problemas en el aprendizaje e inatención.
71-90 dB	Severa	Pérdidas neurosensoriales mixtas y combinación de disfunción de oído medio e interno.	Ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Problemas severos del habla, retraso del lenguaje, y problemas en el aprendizaje y la atención

⁴ Decibelio (Db). Los decibeles se emplean para dar la medida a la intensidad de un sonido. Para ampliar la información ingresar a: <http://www1.frm.utn.edu.ar/medidase2/varios/dB.pdf>

90 dB o más	Profunda	Pérdidas neurosensoriales mixtas y combinación de disfunción de oído medio e interno.	No se oyen sonidos ambientales ni del habla.	Problemas severos del habla, serias dificultades para el desarrollo adecuado y natural del lenguaje oral, problemas en el aprendizaje e inatención
-------------	----------	---	--	--

Tabla 5. La discapacidad auditiva se clasifica dependiendo del grado de severidad

Nota. Fuente: Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en la educación inicial y básica. (p. 19)

Uno de los autores tomados para hablar de las teorías existentes en torno a la discapacidad auditiva, es Pérez de la Fuente (2014), quien indica que las personas con discapacidad auditiva son una minoría silenciosa y a su vez silenciada por la sociedad, debido a que se “tiene como supuesto (...) que las personas son oyentes y la sociedad debería organizarse bajo ese supuesto” (p. 267), además, se han ido construyendo una serie de concepciones sobre la comunidad sorda, las cuales logran influir en la percepción que tienen estas personas sobre sí mismas, o como lo explica Jambor (2005) citado por Pérez de la Fuente (2014):

para aquellas personas sordas que se identifican con la comunidad Sorda, ser sordo no es visto como una deficiencia; más bien, es parte de su identidad total. Para aquellos que se adhieren a una visión patológica/médica y no reconocen los aspectos culturales y lingüísticos de su sordera, ser sordo es una discapacidad y un trastorno. (p. 268)

Por otro lado, desde la medicina existe otra concepción de la sordera, que busca normalizar las dificultades que presentan las personas con discapacidad auditiva, este enfoque se fundamenta en el oralismo⁵, y fue respaldado por el Segundo Congreso Internacional de la

⁵ Corriente de la educación del sordo que establece que toda comunicación con esta comunidad debe realizarse exclusivamente por medio de la palabra y de la lectura labial. Esta teoría sostiene que el uso del alfabeto manual y el

Educación del Sordo de 1880, o también conocido como el Congreso de Milán, en el que participaron docentes de personas con discapacidad auditiva, donde se recomienda el uso del método oral en vez del de signos para la educación de los sordos. Además, Massone (2009), citado por Pérez de la Fuente (2014) indica que “el conocimiento de la lengua hablada constituye en sí mismo la vía de acceso y la integración de los niños sordos al mundo de sus pares: los oyentes” (p. 269), es decir, que estos factores favorecen la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

Sin embargo, Pérez de la Fuente sugiere que no es viable mantener un solo enfoque como absoluto puesto que las personas sordas poseen diferentes características como por ejemplo el grado de pérdida auditiva, el contexto en el que viven, la causa y, debido a ella, una única opción puede no ser válida para todas las personas con discapacidad auditiva. Existe un cuestionamiento frente a si las personas sordas deben verse como población con discapacidad o como una minoría cultural o lingüística. El primer planteamiento responde a la igualdad de derechos entre los seres humanos pero, a pesar de ello, el supuesto muestra a las personas con discapacidad como una diferencia o una población inferior, por lo que sus derechos son vulnerados; lo anterior se evidencia en la cotidianidad, en el acceso a los espacios, a la salud, al trabajo, etc., pues las normas se hacen para la población dominante, es decir, las personas sin discapacidad; lo que invita a reflexionar si las limitaciones son generadas por la población que tiene discapacidad o es desde la sociedad donde se originan.

En un manifiesto aprobado en el Reino Unido por la UPIAS (Unión de personas físicamente discapacitadas contra la segregación) se hace diferencia entre deficiencia y discapacidad, donde la primera se define como la pérdida o limitación de un órgano o parte del

idioma gestual atrasan o impiden que el niño sordo adquiera el uso de la palabra o el conocimiento del lenguaje de un modo natural. Para ampliar la información visitar <http://universojus.com/definicion/oralizacion-metodo-oralista>

cuerpo. En cambio, la segunda es la restricción de participación de una actividad porque se considera incapaces a las personas con diversidades funcionales, favoreciendo de esta manera, las dinámicas de exclusión pues se les niega el derecho a participar libremente en acciones propuestas por la sociedad (Pérez de la Fuente, 2014). Dentro de este planteamiento, donde se ve a la población sorda como personas con discapacidad, existen además dos modelos: el primero es el de rehabilitación que señala las causas de la discapacidad y su trato a partir del aspecto médico debido a que desde allí se originan, y, a medida que se da tratamiento, son las personas con discapacidad quienes han de adaptarse a la sociedad. Por otra parte, se encuentra el modelo social, en el cual es la sociedad la que debe adaptarse a la población con discapacidad, entendiendo que todos los seres humanos son iguales sin importar sus características.

Ahora bien, el segundo planteamiento propuesto por Pérez de la Fuente (2014) que corresponde a que la comunidad sorda sea vista como una minoría cultural y lingüística, dentro de la cual se empieza a hablar de sordos (situaciones audiológicas) y Sordos (grupos e identificaciones sociales y culturales que surgen de la interacción de personas con pérdida auditiva). Igualmente, el concepto de minoría “corresponde con la inferioridad numérica frente a la mayoría, unos rasgos comunes compartidos entre sus miembros y una desvaloración contextual de esos rasgos” (Pérez de la Fuente, 2014, p. 273), por ende, la cultura Sorda podría verse como una minoría cultural con características específicas, ya que no busca el derecho a autogobernarse ni convertirse en institución sino a ser reconocida como minoría; no posee un ancestro común porque los orígenes de la pérdida auditiva pueden variar pero poseen una cultura y lengua propia por medio del cual establecen relaciones, algunos de estos son puntos que Pérez de la Fuente (2014) propone para analizar las minorías. Planteamientos similares fueron propuestos por Morales García (2009), quien también empleaba el término Sordo para referirse a

“las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas con pérdida auditiva” (p. 126), con el fin, además, de reconocer sus modos de vida, valores y creencias que los identifican culturalmente.

Desde otra perspectiva, Morales García (2009) indica que la inclusión se construye defendiendo la identidad, las costumbres, la lengua, los modos de vida y la cultura propios, es decir, que no se debe buscar parecerse a la mayoría de la sociedad: “ya no es mimetizarse para intentar ampliar los espacios de participación” (p. 134), a pesar de que la comunidad Sorda percibe cierta desventaja frente a la comunidad oyente, pues son ellos quienes ejercen roles discriminatorios hacia las minorías; por este motivo es urgente construir una ciudadanía a partir del ejercicio democrático de los derechos de todos y el respeto por los mismos (Morales García, 2009). El que una persona tenga discapacidad auditiva implica que, probablemente, llegue a enfrentar dificultades al momento de desenvolverse en la sociedad, detectar fuentes sonoras, mantener una conversación fluida y asimismo comprender el lenguaje oral; lo que puede generar problemas en el desarrollo de habilidades del pensamiento, la conducta y el desarrollo social. Sin embargo, lo anterior ha ocasionado el surgimiento de una serie de mitos y creencias erróneas en torno a las dificultades que las personas con discapacidad auditiva enfrentan, como por ejemplo que son personas desconfiadas, tienen baja autoestima, son obstinadas, no entienden nada, son sordomudas (que no pueden hablar), y, quizás la que más compete a esta investigación, que no pueden integrarse.

Al mismo tiempo, para la UNICEF “La inclusión y la discapacidad son temas transversales que atraviesan todos los segmentos de un sector, requiriendo la creación de culturas, políticas y prácticas de inclusión a todo nivel” (2005, p. 18), si las personas no son parte de la solución son parte del problema, es decir que: “no estar por la inclusión significa ser parte

del problema de las personas que necesitan integrarse e incluirse en nuestra sociedad” (UNICEF, 2005, p. 20). Debido a lo anterior, se evidencia que los procesos de inclusión no solo están dirigidos para las poblaciones vulnerables como las personas con discapacidad o de bajos recursos, pues la promoción y creación de políticas que favorezcan a éstas personas y el respeto por sus derechos dependen también, en gran parte, de la sociedad, la cual ha estigmatizado a la población con discapacidad al punto de que ella misma se autoexcluye negándose la posibilidad de asistir por ejemplo a un museo, a un teatro y demás, porque llegan a considerar que serán juzgados por la sociedad.

3.2.3.2. Museos como espacios de inclusión.

En relación con los museos, se considera indispensable dedicarles una parte, ya que estos son espacios dentro de los cuales es posible promover la inclusión. Con respecto al concepto de museo, teniendo en cuenta los estatutos del Consejo Internacional de Museos (ICOM) adoptados en el 2007, se puede decir que:

El museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo. (p. n/a)

Por otra parte, León (1995) citada por Gómez Alonso (2004) menciona que “el museo es un medio de comunicación dependiente del lenguaje no verbal que exhibe objetos y fenómenos demostrables, y que como institución al servicio de la sociedad expone testimonios representativos de la evolución de la naturaleza y el hombre” (pp. 2-3). Además, Hernández Hernández en su libro *El museo como espacio de comunicación*, asegura que durante la historia del museo se ha trabajado la comunicación principalmente visual, por lo que es necesario buscar formas actuales de establecer relaciones con los asistentes, sin perder el patrimonio y la historia.

De igual manera, existen dos tipos de museo que varían en la manera de interactuar con el público: “Mientras que los museos calientes son los que transmiten gran cantidad de información a los visitantes, sin obligarles a implicarse personalmente, los museos fríos exigen una participación activa del espectador y consiguen una mayor comunicación” (Hernández Hernández, 1998, p. 6), sumado a ello, los distintos elementos del museo permiten crear una comunicación con el espectador:

En primer lugar, el museo, a través de su propia estructura, se convierte en el medio o emisor del mensaje de los signos, propio de la sintaxis. En un segundo momento, el museo trata de ofrecernos una serie de contenidos bien organizados que forman la base discursiva y semiótica del mismo; es decir, el museo pretende comunicarnos algo y, para ello, sirve de la semántica, donde tienen lugar las relaciones entre signos y objetos. (Hernández Hernández, 1998, p. 22)

Es posible afirmar que un componente importante en el desarrollo de esta investigación es el museo, teniendo en cuenta que, durante su historia, este ha sido un canal de comunicación con la población, sin embargo, es indispensable seguir trabajando en los medios y los lenguajes, de forma que sean accesibles para todo tipo de público. Para darle más relevancia a esta parte, se realizaron consultas sobre distintos museos que, tanto a nivel internacional como nacional, han trabajado en propuestas para la inclusión de personas con discapacidad en sus espacios, y se resaltaron los aspectos que pueden ayudar a la construcción de recursos Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) planteadas en este proyecto.

3.2.3.3.1. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de España.

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, es un museo de arte español del siglo XX y de arte contemporáneo, localizado en Madrid (España).

Actualmente ofrece programas educativos de accesibilidad, en donde se diseñan actividades y talleres específicos para población con discapacidad visual, auditiva, cognitiva e

intelectual para así promover la participación de todas las personas; además, cuenta con cursos y visitas grupales interpretadas en Lengua de Señas Española (Museo Reina Sofía, s.f.). Por otra parte, el Museo tiene un bucle magnético, el cual consta de un sistema de sonido que transforma el audio en un campo magnético captado por los audífonos e implantes cocleares de las personas con discapacidad auditiva; adicionalmente a ello, existe una inducción personalizada con un costo adicional, llamada *lazos personales*, que consiste en una guía en vivo por Skype o en persona.

3.2.3.3.2. *Museo de Arte Moderno de New York (MoMA).*

El MoMA de New York abrió sus puertas el 7 de noviembre de 1929 y se encuentra situado en el Midtown de Manhattan, siendo uno de los más grandes del país. Su director actual es Glenn D. Lowry y también, el Museo recibe cerca de 2,5 millones de visitantes al año por lo que ha sido considerado el museo de arte moderno más importante del mundo (MoMA, s.f.). Para la inclusión de personas con discapacidad, este museo ha realizado diferentes acciones de las cuales, desarrolladas para la población con discapacidad auditiva y con problemas de audición, se ofrece un programa bimensual titulado *Únete con nosotros para la interpretación del MoMA* enfocado en los adultos sordos. A través de la página web del Museo es posible programar una interpretación gratuita en lengua de señas o la activación de los subtítulos de CART para cualquier programa del MoMA, sin embargo, esta reserva debe hacerse con al menos tres semanas de anticipación. Por otro lado, aparece la amplificación de sonido disponible, donde todos los teatros y una de las aulas del Centro de Educación Edward John Noble están equipados con bucles de inducción o amplificación de sonido por infrarrojos que transmiten directamente a

los audífonos con T-Coils⁶, estos recursos se encuentran disponibles para todos los programas públicos. El Museo cuenta con guías de audio (compatibles con T-Coil) diseñadas para personas con dificultades auditivas, las cuales están disponibles bajo petición.

3.2.3.3.3. *Museo del Oro.*

El Museo del Oro del Banco de la República de Colombia es una institución que se centra en la adquisición, conservación y exposición de piezas de orfebrería y alfarería de las culturas indígenas del periodo prehispánico, llegando a tener la colección más grande del mundo, también, expone otros elementos arqueológicos elaborados en hueso, cerámica, madera y lítico. Este museo se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de Bogotá, se creó en el año 1938 y se inauguró el 22 de diciembre de 1939. Anualmente asisten cerca de 500.000 visitantes (Museo del Oro, s.f.).

El Museo del Oro ha sido reconocido como uno de los 25 museos más recomendables del mundo, debido a las importantes acciones desarrolladas para la promoción de la inclusión, pues su oficina de servicios educativos ha trabajado para entender la diversidad de sus visitantes, sus necesidades y capacidades, y, a partir de allí, crear y promover los medios más adecuados de modo que faciliten la interacción de las personas con las exposiciones del Museo y con la apropiación social del patrimonio. Lo anterior ha dado como resultado el establecimiento de tres conceptos clave: contacto, sensibilización y reflexión, desde los cuales se han desarrollado los procesos de inclusión, que son vistos como espacios abiertos a la interpretación, participación e interacción entre sus participantes.

⁶ Es un dispositivo electrónico, que notifica y amplifica y cambia el sonido para permitir una mejor comunicación. Los audífonos reciben el sonido a través de un micrófono, que luego convierte las ondas sonoras en señales eléctricas. El amplificador aumenta el volumen de las señales y luego envía el sonido al oído a través de un altavoz.

Dentro de las herramientas elaboradas para que las personas con discapacidad auditiva puedan acceder a este espacio, el Museo del Oro cuenta con visitas temáticas en Lengua de Señas Colombiana (LSC) el primer sábado de cada mes a las 10:00 a.m. y el segundo sábado del mes a las 3:00 p.m., variando las temáticas tratadas durante el transcurso del año para así invitar al visitante a regresar al museo; igualmente, se realizan talleres para personas sordas con sus familias, con el fin de crear ambientes de diálogo y encuentro entre los grupos familiares. Por último, la propuesta del Museo del Oro también está encaminada a la inclusión laboral de personas sordas, por lo que cuentan con un tallerista sordo que realiza actividades tanto para personas con discapacidad auditiva como para oyentes, lo que ha logrado disminuir las brechas sociales y la promoción de una sociedad incluyente.

3.2.3.3.4. *Museo de la Independencia - Casa del Florero.*

El Museo de la Independencia - Casa del Florero, fundado en 1960 como Museo del 20 de Julio de 1810, fue construido a principios del siglo XVII y está ubicado en Bogotá, Colombia. Su fin es la creación de “un espacio dinámico que construye participativamente una experiencia significativa en torno al concepto de independencia y ciudadanía para contribuir al bienestar y la confianza entre los colombianos” (Museo de la Independencia, s.f.). El Museo cuenta con propuestas educativas, entre las que se encuentra *Ponle tus sentidos a la historia* que se diseña a partir de la inclusión social en relación a la cultura y, actualmente, tiene como función promover las experiencias significativas en los visitantes con diferentes discapacidades y sus acompañantes para crear relaciones en torno al patrimonio cultural a través del diálogo y el trabajo sensorial, teniendo en cuenta lo planteado por la revista del ICOM (Consejo Internacional de Museos) en el 2006 en cuanto a la accesibilidad, citado por el Museo de la Independencia (S.f.):

La accesibilidad es entendida actualmente no sólo como la eliminación de barreras arquitectónicas, sino también promover la igualdad en el derecho a acceder la información

contenida en los museos a través de la planificación de actividades adaptadas a las diferentes necesidades de los diferentes públicos. (p. n/a)

Por otro lado, el Museo posee algunas obras didácticas, que están guardadas en bodega, entre las que se ubican ejemplares con textura sobre la Independencia de Colombia y libros en Braille que son empleados para trabajar con población con discapacidad, empero, para que esto se lleve a cabo se debe solicitar el servicio con anticipación. Sin embargo, el Museo aún no cuenta con metodologías específicas de inclusión para personas con discapacidad auditiva.

3.2.3.3.5. *Museo Nacional de Colombia.*

El Museo Nacional de Colombia fue creado en el año 1823, siendo uno de los más antiguos del país y del continente americano. Sus visitantes podrán encontrar 17 salas de exposición permanente donde se exhiben más de 2.500 obras y objetos relacionados con la historia y el patrimonio nacional. Dentro de sus exposiciones temporales aparecen elementos de la historia, el arte y la arqueología no solo nacional sino internacional. Al mismo tiempo, el Museo cuenta con un itinerario que ofrece actividades tanto de tipo cultural como académicas de las cuales están conciertos, conferencias, presentaciones de danza, proyecciones audiovisuales, entre otros (Museo Nacional, s.f.).

El Museo Nacional, dentro de sus servicios ofrecidos en accesibilidad, busca ser “un espacio en el que el patrimonio cultural esté al alcance de todos los públicos” (Museo Nacional, s.f., p. n/a), y para facilitar este acceso se hace énfasis en cuatro poblaciones claves: primera infancia, adulto mayor, personas con discapacidad y población vulnerable; por lo que se han desarrollado estrategias específicas que promuevan su participación en el Museo. Desde finales de los 90 el Museo Nacional, a través del programa *El Museo a la vista de todos*, estableció las primeras pautas para integrar a personas con discapacidad en sus espacios. Este programa estaba especialmente dirigido a las personas con discapacidad visual, y constaba de “nueve muebles con

reproducciones tridimensionales de algunas de las piezas más representativas del Museo, acompañadas con información escrita, dibujos táctiles, textos en braille y un sensor de audio” (Museo Nacional, s.f., p. n/a).

Además, el Museo cuenta actualmente con diferentes monitores o guías de los cuales tres tienen discapacidad visual, dos con discapacidad auditiva y uno sordoceguera; estos monitores pertenecen al programa anual de formación donde reciben información acerca del Museo y se exploran diferentes tipos de mediación para trabajar con el público. (Para la obtención de los siguientes datos se realizó una entrevista a Margarita León, la persona encargada de los programas de accesibilidad del Museo Nacional). Uno de los objetivos claves del programa de accesibilidad del Museo Nacional es fortalecer las dinámicas de inclusión, por tal motivo los monitores ciegos realizan una actividad de mediación llamada *Percepción Táctil* donde, a través de una exploración multisensorial, se busca llegar a todo tipo de público; en cuanto a los monitores sordos, ellos realizan la actividad llamada *Relatos en Movimiento* que, a través de la gestualidad y la expresión teatral, se logra trabajar con todos los públicos.

Adicionalmente, el Museo Nacional tiene el programa conocido como *Museo Enseña* que consiste en un recorrido, interpretado por una monitora con baja audición, en el cual las personas con o sin discapacidad aprenden algunas lenguas de señas básicas. Finalmente, el Museo ofrece el servicio de visitas interpretadas en Lengua de Señas Colombiana, que se puede solicitar en su página web; sin embargo, el personal del Museo tiene una formación básica en LSC que le permite guiar a las personas con discapacidad auditiva en caso de que la visita interpretada no haya sido solicitada.

Para concluir el contenido de esta categoría, es evidente que la herramienta que más se emplea por los museos para la inclusión de población con discapacidad auditiva en sus

instalaciones, es la visita guiada con intérpretes de lengua de señas, empero, en casi todos los museos éstas deben ser programadas con anterioridad. Los museos internacionales cuentan con equipos tecnológicos de mayor rendimiento, como es el caso del bucle de ampliación de sonido por infrarrojo. En Colombia, es necesario ir más allá de la implementación de la lengua de señas, para así lograr la verdadera inclusión que se define como un espacio de interacción entre las personas, intercambio de conocimientos y generación de experiencias significativas; lo que permitiría no sólo el conocer sobre una exposición, si no también apropiarse de ella.

3.3. Marco Legal

Para entender el soporte legal que tiene este proyecto se debe saber que, según la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011): “se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial” (p. 7), por lo que se decretó que, desde entonces, debían existir soluciones prácticas para que las personas con discapacidad se pudieran integrar en todo tipo de contextos; dados a la exigencia de los derechos básicos de todo ser humano de tener una vida gratificante y adecuada. A partir de ese momento, Colombia entró a formar parte de los países más comprometidos en buscar soluciones a la discriminación de la población con discapacidad, para esto se establecieron diferentes leyes y artículos con el fin de respaldar a las personas con algún tipo de discapacidad y obligar a toda entidad a que adecue sus espacios para que esta población pueda acceder a ellos, tal como lo hace el resto de las personas. Entre los artículos de la Constitución Política de Colombia de 1991, que respalda lo anterior, aparece el que indica que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva

y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (Const., 1991, art. 13)

Sumado a ello, está la Ley 361 de 1997, mediante la cual “se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones” (Ley 361, 1997), donde el artículo 1 indica que:

Los principios que inspiran la presente Ley, se fundamentan en los artículos 13 (...) que la Constitución Nacional reconocen en consideración a la dignidad que le es propia a las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones⁷ severas y profundas, la asistencia y protección necesarias. (Ley 391, 1997, art. 1)

Por otro lado, la Ley 1346 de 2009 aprueba la *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*, donde se establece que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural” (Ley 1346, 2009, art. 30), impulsando así la intervención de las personas con discapacidad en el campo cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte. Así mismo, la Ley 1618 del 2013 busca “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (Ley 1618, 2013, art. 1). Dentro de esta Ley es posible tomar también el artículo 17 donde se indica lo siguiente:

⁷ El texto subrayado fue declarado EXEQUIBLE CONDICIONADO por la Corte Constitucional mediante Sentencia C-458 de 2015, en el entendido de que deberán reemplazarse por las expresiones persona o personas en situación de discapacidad.

El Estado garantizará el derecho a la cultura de las personas con discapacidad (...). Para garantizar el ejercicio total y efectivo del derecho a la cultura, el Ministerio de Cultura deberá velar por la inclusión de las personas con discapacidad a los servicios culturales que se ofrecen a los demás ciudadanos (...). (Ley 1618, 2013, art. 17)

Con respecto al Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN), éste plantea acciones para mejorar la calidad de la educación de los niños y jóvenes colombianos, sin importar su condición y su contexto; para ello es necesario que se desarrollen tres componentes esenciales que son: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación (Ministerio de Educación Nacional, 2010), de los cuales fueron tomados dos para el desarrollo de esta investigación y se definieron dentro del marco conceptual, por lo que, entendiendo la necesidad de ambos componentes en el proceso educativo de cada persona, es importante la sensibilidad para obtener una apreciación estética, ya que ambos son manejados por las emociones y el desarrollo cognitivo.

Por último, es indispensable comprender que, en la actualidad, Colombia se está enfrentando a la gran responsabilidad de la inclusión, por tal motivo y bajo el cumplimiento de los Artículos y Leyes establecidos en la Constitución Política, el presente proyecto de grado deja un precedente para que la población con discapacidad auditiva sea incluida en los contextos museológicos, con el fin de que puedan tener una fácil accesibilidad a la cultura y a los patrimonios artísticos del país.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico corresponde al *Actuar* la tercera fase del enfoque praxeológico planteada por Juliao Vargas (2011), donde “después de observar la realidad de la práctica (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico comprensivo de la misma–(...) (la intención de cambio)–, se propone una nueva práctica de gestión participativa” (p. 41); es así que, dentro de este apartado, se muestra detalladamente el proceso llevado a cabo para la recolección de datos necesario para el desarrollo del proyecto. A continuación, se describen el tipo, enfoque, metodología y fases de investigación; así como también la población tomada para la muestra y los instrumentos elaborados para la recopilación de información.

4.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación empleado ha sido el mixto, el cual se relaciona con diferentes métodos como lo son el cualitativo y el cuantitativo, con el fin de desarrollar una integración y un diálogo constante entre ambos, dentro de un mismo proyecto, para así lograr un mayor entendimiento de la problemática que se está estudiando. Es pertinente aclarar que “el propósito de un diseño de investigación es proporcionar, dentro de una modalidad de investigación apropiada, las respuestas más válidas y exactas a las preguntas que se plantean” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 39). Por ende, los métodos mixtos se convierten en un conjunto de procesos de investigación que “implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (...) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 546).

De igual modo, se eligió este tipo de investigación, puesto que, la combinación de métodos facilita la construcción de estudios sólidos, debido a que, se “neutralizan las

limitaciones de cada metodología utilizada de forma independiente” (Pole, 2009, p. 41), además, la mayoría de fenómenos y problemáticas actuales son tan variados que emplear tan sólo un método, ya sea cuantitativo o cualitativo, podría resultar insuficiente para lidiar con la complejidad del problema; asimismo, al aplicar este método es posible adquirir una amplia visión del tema de investigación dado que se obtienen diferentes puntos de vista (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

Por otro lado, gracias a la acogida que ha tenido el método mixto en el desarrollo de las investigaciones, se ha vuelto indispensable generar una clasificación de las distintas posibilidades que se pueden dar al combinar las técnicas cualitativa y cuantitativa. Por tanto, como resultado de esta agrupación aparecen los diseños concurrentes, los secuenciales, los de transformación y los de integración; y, a raíz de estas categorías, surgen unas aún más específicas donde se integran entre sí los diseños ya mencionados, como por ejemplo la tipología propuesta por Hernández Sampieri y Mendoza (2008) citadas por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) en el texto *Metodología de la investigación*. En el caso de este proyecto, la investigación de tipo mixta se abordó desde el diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV) donde, según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010):

Se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en diferentes niveles, pero los análisis pueden variar en cada uno de éstos. O bien, en un nivel se recolectan y analizan datos cuantitativos, en otro, datos cualitativos y así sucesivamente. Otro objetivo de este diseño podría ser buscar información en diferentes grupos y/o niveles de análisis. (p. 576)

No obstante, en el DIACNIV sobresale uno de los dos métodos de investigación y a este se le anida el que tiene menor prioridad, por lo que la información recolectada por ambos métodos es comparada dentro de la fase de análisis de datos luego de que se han interpretado los

resultados por separado, lo que “proporciona una visión más completa y holística del problema” (Avalos Dávila, 2015, p. 4), aprovechando de esta manera, como se nombró anteriormente, las fortalezas tanto de la técnica cuantitativa como de la cualitativa.

Siguiendo la misma línea, se elige la investigación de tipo mixta para este proyecto ya que, para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos, se emplearon diferentes dispositivos clasificados algunos dentro de la investigación cualitativa y otros dentro de la cuantitativa. En la primera, se encuentran incluidas la entrevista y los diarios de campo y en la segunda, aparece la encuesta y la rúbrica de evaluación que fue diseñada con base en el escalamiento tipo Likert. A través de la aplicación de estos estudios, que serán ampliados más adelante, se busca fortalecer y validar los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) como medio para favorecer la inclusión de personas con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

4.2. Enfoque de Investigación

El enfoque o paradigma de investigación se define como un conjunto de pautas que buscan conducir el proyecto de investigación a través de un modelo metodológico determinado. Ahora bien, el enfoque socio-crítico tiene como objetivo transformar las relaciones sociales y las problemáticas de las comunidades por medio de la acción de sus integrantes; que “exigen del investigador una constante reflexión acción-reflexión-acción, implicando el compromiso del investigador/a desde la práctica para asumir el cambio” (Ricoy Lorenzo, 2006, p. 17), por ende, la construcción de la realidad se da a partir de la experiencia y la acción reflexiva del investigador y la población donde se desarrolla la práctica, siendo estos sujetos activos del proceso con quienes se comparten decisiones y responsabilidades.

De la misma manera, las condiciones del contexto se convierten en determinantes que requieren un análisis constante por parte del investigador, ya que gracias a estas es posible identificar la problemática de una comunidad para que “los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar las dificultades que les afectan, dominan u oprimen” (Alvarado & García, 2008, p. 193). El proyecto se trabajó a partir del enfoque socio-crítico, apoyado en la transformación social como respuesta a la problemática de la investigación, a partir de la cual se desarrollaron los objetivos planteados; para esto fue necesario contar con la participación directa de los miembros del MAC y la población con discapacidad auditiva.

Por lo tanto, como lo afirman Alvarado y García (2008), “el paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos”(p. 190), lo que se expone en la investigación por medio de la encuesta, donde los estudiantes de UNIMINUTO expresaron las problemáticas que se encuentran en el MAC para la inclusión de personas con discapacidad auditiva, de este modo, se trabajó sobre la problemática de un grupo, y así mismo, se realizaron evaluaciones con el fin de reflexionar sobre el proyecto planteado; todo lo anterior con el fin de afirmar que: “El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.” (Alvarado & García, 2008, p. 190), por ende, se tiene un fuerte apoyo en la teoría que acompaña al desarrollo práctico de la investigación.

4.3. Método de Investigación

El proyecto de investigación se abordó desde el método praxeológico teniendo en cuenta que la praxeología se interpreta como:

Un discurso (logos) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis); como un procedimiento de objetivación de la acción (...). Por el tipo de análisis que realiza, pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento (...), sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso. (Juliao Vargas, 2011, p. 27)

En otras palabras, este método se origina en la práctica y se desarrolla a partir de un análisis detallado de los procedimientos realizados durante el ejercicio práctico para, finalmente, volver sobre el mismo y reformarlo. En efecto, dentro de este proyecto se buscó reunir distintos saberes que permitieran beneficiar al público con discapacidad auditiva y favorecer su acercamiento a los contextos museológicos, para luego llevar a cabo una reflexión de los procesos utilizados para tal fin.

Debido a que la praxeología se ve influenciada por el entorno en el que se efectúa la práctica, para la construcción de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), se contó, en gran medida, con el apoyo del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), de la oficina de Inclusión de la Sede Principal de UNIMINUTO y de algunos estudiantes con discapacidad auditiva de la misma sede; dando cumplimiento a lo planteado por Juliao Vargas (2011), para quien el marco de referencia de contexto debe “ser construido por las personas, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su propia realidad” (p. 27), mejorando de esta manera la propia condición humana.

Así mismo, la praxeología “proporciona instrumentos prácticos para determinar si la acción que se hace es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora a emprender” (Juliao Vargas, 2011, p. 30), por ende, a través de este método de investigación también es posible

validar la funcionalidad de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte y aplicar las modificaciones pertinentes para fortalecer su operatividad. Por otra parte, para que lo anterior se cumpla, es necesario que exista un diálogo constante entre el saber y el hacer, puesto que, según Juliao Vargas (2011), en la praxeología no solamente se analiza la acción, sino que, se elaboran saberes a partir de esta; articulando así la lógica de la acción (praxis) con la del conocimiento (logos) lo que ocasiona que la persona se involucre aún más en la investigación y pase de ser un individuo-observador-pasivo a convertirse en un sujeto-constructor-activo.

4.4. Fases de Investigación

La investigación praxeológica se abordó a partir de las cuatro fases planteadas por Juliao Vargas (2011) que permitieron darle un orden al proyecto, visto que la praxeología “no es sólo un ejercicio de investigación teórico o intelectual, sino, y, sobre todo, una práctica de responsabilidad y rendición de cuentas de los sujetos que la ejecutan” (Juliao Vargas, 2011, p. 13). A continuación, se describen cada uno de los momentos implementados para el desarrollo de la investigación.

4.4.1. Primera fase (VER).

Esta fase también conocida como experimental, porque en ella se busca “establecer una *problemática* que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra, que exige una comprensión (una segunda mirada) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento” (Juliao Vargas, 2011, p. 36), es decir que, para identificar una necesidad, es indispensable realizar diversas miradas a una misma situación.

Durante este momento, por medio del diálogo con el área de educación del MAC, se determinó la problemática existente frente a la inclusión y la participación de la comunidad sorda en el museo; por lo cual, se definió el objetivo general, los objetivos específicos y la formulación

del problema que guiaron este proyecto de investigación. De modo similar, se inició una búsqueda de diferentes referentes teóricos y conceptuales que permitieran conocer lo que se ha efectuado en otros lugares para promover la participación de la comunidad sorda en espacios culturales, además de definir y argumentar las categorías de investigación desde distintos autores.

4.4.2. Segunda fase (JUZGAR).

La fase del *Juzgar*, también conocida como de redacción, es donde el investigador “examina otras formas de enfocar la problemática (...), visualiza y juzga diversas teorías, con el fin de *comprender* la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella” (Juliao Vargas, 2011, p. 38), en este momento se analizaron e interpretaron las distintas visiones del problema llevadas a cabo en la fase del *Ver*, para luego proponer una serie de alternativas que podrían dar solución a la problemática identificada.

Con respecto a esta etapa, se revisaron los diferentes teóricos seleccionados en la fase anterior y, considerando que una de las características principales del MAC es promover la vivencia de experiencias significativas para todos sus públicos, se diseñaron los bocetos de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) apoyadas desde la sensibilización y la apreciación estética, para finalmente estructurarlas en conjunto con el MAC y algunas personas con discapacidad auditiva de UNIMINUTO, Sede Principal. De igual forma, se determinaron los instrumentos de recolección de datos que eran más pertinentes para el desarrollo de la investigación.

4.4.3. Tercera fase (ACTUAR).

En cuanto a la fase del *Actuar*, el investigador “construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas, previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción” (Juliao Vargas, 2011, pp. 40-41), es entonces cuando la investigación trasciende de una etapa experimental a la aplicación de la práctica donde se busca generar la transformación de esta. En este instante se pusieron en funcionamiento los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) para luego realizar un análisis de su aplicación y verificar su operatividad nuevamente con el apoyo del MAC y los estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO; al mismo tiempo que se ejecutó la recopilación de datos a través de las herramientas elaboradas en la fase anterior.

4.4.4. Cuarta Primera fase (DEVOLUCIÓN CREATIVA).

En la cuarta fase aparece la *Devolución Creativa* en la que se “recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlo más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura” (Juliao Vargas, 2011, p. 43), dicho de otro modo, en esta última etapa se lleva a cabo un análisis de la acción dado que se pretende identificar los conocimientos y la formación obtenidos luego de los diferentes momentos de construcción por los que tuvo que pasar la práctica para finalmente ser aplicada y proyectar dichos aprendizajes a futuro.

Llegado a este punto, se emplearon las técnicas de análisis e interpretación de datos, se elaboraron las conclusiones, con base en el cumplimiento de los objetivos, y la prospectiva donde se determinó la continuidad del proyecto o la incorporación de nuevas investigaciones. Terminando, se realizaron los ajustes necesarios, para posteriormente sustentar el proyecto.

4.5. Población y muestra

En la investigación, la población se seleccionó según las necesidades del Museo de Arte Contemporáneo (MAC), debido a que, teniendo en cuenta los datos proporcionados en la entrevista con la Coordinadora de Educación del MAC, la población sorda que eventualmente asiste al museo es principalmente universitaria; del mismo modo, se trabajó sobre la premisa “nada sobre nosotros sin nosotros” (CILSA, s.f., p. n/a) el cual fue planteado en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y fue adoptado por el MAC, siendo así, es fundamental la participación de estudiantes con discapacidad auditiva y personas con conocimiento sobre Lengua de Señas Colombiana (LSC) durante el proceso de diseño.

Por otra parte, para la aplicación de los recursos y las EPA diseñados se extendió la invitación a los estudiantes de UNIMINUTO que contestaron la encuesta, a los docentes de la Licenciatura en Educación Artística, a los estudiantes y graduados de UNIMINUTO con discapacidad auditiva a través de MAIE, a la población con discapacidad auditiva por medio LSC de Facebook, además la difusión de las distintas aplicaciones se realizó a través de las redes sociales de las investigadoras y del MAC, por lo cual se contó con la participación de personas sin y con discapacidad auditiva.

4.6. Instrumentos de recolección de datos

En la investigación, se utilizaron distintos instrumentos de recolección de datos, entre los cuales se encuentran: en primera instancia la entrevista, aplicada a los docentes con enfoque artístico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, el grupo de inclusión de MAIE y al equipo del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), realizadas con el fin de recoger información para que el planteamiento de las propuestas se acomodara a las

características de la población a la que estaba dirigido el proyecto; así como lo define el diccionario de ciencias de la investigación citado en *La entrevista como recurso flexible y dinámico* por Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernández y Valera Ruíz (2013) donde “La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar.” (p. n/a), es decir, es un instrumento de recolección que posibilita el análisis cualitativo de información, por lo que, las entrevistas fueron impresas y registradas a través de audios.

De modo similar, se ejecutaron las encuestas semiestructuradas planteadas a los estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO, sin embargo, éstas también se aplicaron a estudiantes de Licenciatura en Educación Artística LEART, de otras carreras y, además, a través de MAIE se enviaron a universitarios con diversas discapacidades; donde se buscó evidenciar su experiencia en el MAC, la forma de interactuar en el espacio y la inclusión; así pues, como lo afirman Alelú Hernández et al. (S.f.), la encuesta “es un instrumento de la investigación de mercados que consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa para la obtención de información específica” (p. 3), en cuanto a esta investigación la encuesta apoyó de forma directa, ya que fue necesario recolectar datos e información sobre los participantes y clasificarla, con el fin de generar con más precisión herramientas de inclusión. Asimismo, el concepto ha sido definido también por Trespalacios, Vázquez y Bello (S.f.), citados por Alelú Hernández et al. (S.f.); donde se indica que:

Las encuestas son instrumentos de investigación descriptiva que precisan identificar a priori las preguntas a realizar, las personas seleccionadas en una muestra representativa de la población,

especificar las respuestas y determinar el método empleado para recoger la información que se vaya obteniendo. (p. 3)

Por otro lado, Alelú Hernández et al. (S.f.) también dice que el interés de una encuesta está en:

Opiniones, actitudes, (...) motivaciones, intenciones, deseos o conductas, personales de los sujetos que responden, que es la información que realmente necesita el investigador. Lo que interesa conocer son, sobre todo, las opiniones y vivencias personales y subjetivas de las personas sobre un tema o hecho concreto, y no tantos datos sobre sus comportamientos externos. (Alelú Hernández et al., s.f., p. 11)

De modo que, en la encuesta semiestructurada se pudo diagnosticar las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, y, por medio de esta, construir los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) adecuadas.

Acto seguido, se realizaron los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), ampliados más adelante, los cuales se aplicaron en cuatro encuentros distintos, al margen de la exposición Cuerpos Políticos bajo la curaduría de Gustavo Ortiz y Juan David Quintero; del mismo modo, se organizaron de acuerdo a la estructura del MAC, iniciando con la información general (horarios, tarifas y servicios), continuando con un formato de interpretación de obras de arte contemporáneo, mientras que, en prospectiva se delegaron el material para las visitas interpretadas y las preguntas frecuentes que se le realizan al museo.

Por otra parte, se encuentra una rúbrica de evaluación de los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), elaborada a partir del escala o escalamiento tipo Likert, el cual es reconocido como un instrumento que se emplea en la investigación para la medición de datos cuantitativos; esta escala “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de

afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, p. 245), de ese modo, se indaga sobre los ítems a evaluar y las categorías a la que pertenecen para así asignar un valor numérico a cada uno y lograr obtener un resultado.

Para finalizar, también está el diario de campo, el cual, según Taylor y Bogdan (1987), citados por la Universidad de Zaragoza (S.f.), “está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada” (p. 1), el diario de campo es casi uno de los instrumentos más importantes al momento de verificar los resultados de la investigación, debido a que, gracias a este, el investigador puede realizar seguimiento constante del proceso de observación, además permite “sistematizar la experiencia y reelaborar y consolidar el conocimiento teórico-práctico en cualquiera de los campos de acción” (Universidad de Zaragoza, s.f., p. 1), esto refuerza competencias como la observación, el análisis y la crítica.

4.6.1. Diseño de señalética entrada y recepción.

Para iniciar aparece Juan Acha (2007) en *Expresión y apreciación artística: Artes plásticas*, donde explica las manifestaciones artísticas como aquellas que pertenecen al arte, definiendo ésta última como la palabra utilizada para describir “las obras más sublimes, consagradas por la humanidad” (p. 20). Continuando, plantea “las habilidades para la producción artística” (Acha, 2007, p. 21) las cuales se dividen en cuatro facultades:

1. Los sentidos como conjunto de conocimientos visuales o auditivos, y habilidad manual para manejar materiales y herramientas.
2. La sensibilidad y el desarrollo de las preferencias personales.

3. La inteligencia, junto con un desarrollo cultural o filosófico.

4. La imaginación, con motivaciones personales.

De esta forma, el proyecto de investigación se encuentra dentro de las manifestaciones artísticas debido a que se evidencian los cuatro puntos anteriormente nombrados: los sentidos desde los conocimientos visuales como lo son las imágenes simbólicas, y la habilidad manual para manipular materiales, a partir de esto, se diseña la señalética. Así mismo, como se explica, los efectos de la obra de arte en las figuras o expresiones generan ideas en el espectador, esto quiere decir, desde el proyecto de investigación, se abordan imágenes por medio del dibujo para la creación de impresiones e ideas de los asistentes.

Sumando, se muestra “el dibujo como acto mágico, (...) madre de la escritura y la pintura” (Acha, 2007, p. 21), en donde se acoge a fines comunicativos de los que surgen los pictogramas y los ideogramas, esto en los jeroglíficos egipcios y los códigos aztecas. Entonces, el dibujo se emplea como la base de la escritura la cual se define como “una técnica manual de producir signos, sean estos símbolos o figuras” (Acha, 2007, p. 25), y se permite realizar tres formas de lectura, según el mismo autor:

- *La idiomática*: Se aplica al significado de las palabras en la sociedad o comunidad y en la época.
- *La caligráfica*: Se representa con los trazos, el lector la entiende de un modo estético y agradable frente a él. Se realiza a partir de lo sensitivo de cada letra.
- *La grafológica*: Se representa desde el estado de espíritu del escritor, desde los que se revelan los trazos.

Así pues, el dibujo se convierte en lenguaje de dos formas, en primer lugar, el comunicativo o lingüístico, y, en segundo lugar, el artístico. El dibujo comunicativo, “representa gráficamente las realidades visibles, así como el idioma las representa mediante sonidos de la palabra hablada o con las letras de la palabra escrita” (Acha, 2007, p. 26), por ende, el proyecto se basa en el dibujo comunicativo, ya que se representa en gráficos y señales la información tanto de la señalética como de la ruta de interpretación para el arte contemporáneo.

Por otra parte, Acha (2007) afirma que “El ser humano se apropia de formas o estructuras en la naturaleza y en la sociedad en la que vive, o se inspira en ellas” (p.29), es decir, el ser humano asume su forma creación e interpretación desde el contexto en que se encuentra, de este modo, la señalética está estructurada a partir del diseño universal, esto es, imágenes que representan una realidad. Por otro lado, se afirma que la cultura espiritual “comprende las actividades que se encaminan a producir y distribuir, consumir o apreciar los bienes destinados a formar y cultivar nuestro espíritu y conciencia” (Acha, 2007, p. 31), de esta manera, la señalética está ubicada dentro de la producción y distribución de recursos para generar consciencia, debido a que, los asistentes con o sin discapacidades encontrarán formas de comprensión e interpretación. Sumado a ello, se aclara que “la cultura estética se expresa a través de las artes y se relaciona con la sensibilidad, que tiene que ver con la posibilidad de expresar de manera propia las emociones, ideas y sentimientos” (Acha, 2007, p. 31), además, el autor expone que el hombre refleja sus estructuras sociales principalmente desde las culturales. Así mismo, explica que: “Cada sociedad o país posee su sistema de valores estéticos como resultado de la convivencia humana y de los efectos de la naturaleza, de las tradiciones y normas colectivas” (Acha, 2007, p. 34)

De otro modo, se expresa que la cultura estética es esencial para el ser humano, ya que gracias a ella existe el arte, y en él se expresa la sensibilidad y a la vez se amplía, sin olvidar que la sensibilidad es “la capacidad de sentir agrado o desagrado y rige por preferencias o aversiones” (Acha, 2007, p. 32), al igual que los sentimientos estéticos, se clasifican como conocimientos ya que construyen conceptos y abstracciones que catalogan por bellos, feos, cómicos o dramáticos, es decir, se desarrolla un gusto y criterio. También se explica la sensibilidad como una facultad humana que se materializa de acuerdo al contexto de cada uno (país, grupo social, familia), es decir, una cultura estética quién se divide en categorías estéticas:

- La belleza y la fealdad.
- Lo trágico y lo cómico.
- Lo sublime y lo trivial.
- Lo típico y lo nuevo.

En donde, el proyecto está sobre las categorías de la belleza y fealdad y lo típico y lo nuevo, debido a que se buscan recursos que sean atractivos, que representen algo bonito hacia la sensibilidad de las personas; y lo típico y lo nuevo, el cual busca crear algo que las personas sientan como innovador. No obstante, Acha (2007) indica que la cultura occidental se divide en tres tipos de artes:

- Las artes prerrenacentistas o artesanías.
- Las artes renacentistas o artes cultas.
- Las artes tecnológicas o diseños.

De las cuales, el proyecto se enfoca en las tecnologías y diseño, dado que, se realiza en el programa de diseño y edición Ilustrador, para acto seguido, realizar la impresión del material.

Posteriormente, se define que la apreciación artística amplía la cultura y tiene la capacidad de estimular la sensibilidad, explicando que, “el arte tiene una función estética, pero también tiene una educativa” (Acha, 2007, p. 38). Entonces, el proyecto se encuentra en la categoría de la educación a través de las artes, en la que se enseña a observar y apreciar lo que ésta lleva como mensaje (religioso, político, o descriptivo), además de mostrar las costumbres de la época por medio de la observación de una obra y la reflexión acerca de ella.

Por otro lado, se explica que, en las obras de arte, se pueden distinguir los siguientes componentes: el estético, el plástico y el tema; estos provocan en el receptor sensaciones, sentimientos y pensamientos, es decir, “entra en relación con el receptor, que la aprecia, y que le atribuye significados a través de sus reacciones personales.” (Acha, 2007, p. 38). Al mismo tiempo, se argumenta que la obra posee formas y no contenidos donde es el espectador quien le da sentido, contenido y significado, por lo que se reconoce cuando una persona se relaciona mental y sensorialmente con ella. De otro modo, Acha (2007) expone que la función comunicativa de una obra de arte pretende entablar un diálogo con el observador, en donde se explica que, el ser humano percibe, de forma inconsciente, relaciones de elementos, es decir, tiene un reconocimiento e identificación frente a imágenes, como sonidos y tactos.

4.6.2. Diseño de ruta para la interpretación del arte contemporáneo.

Por otra parte, en el año 1967 surge el *Project Zero* creado por el filósofo Nelson Goodman en la Escuela de Educación de Graduados de la Universidad de Harvard. Este proyecto empezó con el objetivo de estudiar y potenciar el desarrollo de procesos de aprendizaje tanto en niños como en adultos a través de la comprensión, la ética y la creatividad (Project Zero, s.f., p. n/a). Más tarde, en los años noventa, a través del *Project Zero*, nace el proyecto MUSE (Museos uniéndose con escuelas en la educación), el cual está destinado a investigar y favorecer la acción

de los museos de arte como medios esenciales para la educación integral. En éste se elaboraron herramientas educativas enfocadas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes al percibir y analizar los elementos frente a ellos (Zepeda, 2015, p. n/a).

Así pues, según Zepeda (2015), dentro de los instrumentos elaborados en el MUSE aparecen un grupo de preguntas, conectadas entre sí, que surgen a partir del ejercicio de la observación de los detalles de una obra de arte con el objetivo de analizarla para comprender su significado. Estos interrogantes fueron formulados con base en los diferentes tipos de inteligencia propuestos por Howard Gardner (estético, experiencial, lógico-cuantitativo, filosófico y narrativo) y el QUESTs (Preguntas para entender, explorar, ver y pensar), lo que dio paso a la creación de un recurso dedicado a la mediación dentro de museos de arte donde se tuvieron en cuenta aspectos como: involucrar preguntas abiertas en las que no existen respuestas correctas o incorrectas, diseñar herramientas para usuarios extremos buscando abarcar al mayor número de población posible (niños, adultos, etc.) y proveer a los visitantes oportunidades para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje.

Siguiendo la misma línea que el MUSE, la ruta para la interpretación del arte contemporáneo contiene preguntas abiertas dirigidas hacia diferentes públicos diseñadas desde la observación a partir de distintas categorías que implican formas, colores, materiales, género y demás aspectos importantes en la composición de una obra; para finalizar con la reflexión respecto al proceso de aprendizaje y pensamiento desarrollado durante la experiencia en el museo. Paralelamente, tanto dentro del MUSE como en la ruta aparecen las estrategias de pensamiento visual o *Visual Thinking Strategies*; una metodología diseñada por Abigail Housen y Philip Yenawine. Por tal razón, para responder a estos recursos no se necesita de formación artística o instrucción especial, solamente la disposición de hacerlo, pues además estas

herramientas invitan a explorar las obras mediante una visita autónoma, “sin arrojar información ni irrumpir en el proceso de construcción de sentido” (Zepeda, 2015, p. n/a), sin olvidar que:

La propuesta del proyecto MUSE es que explorar y entender una obra de arte sea más parecido a un juego que a un examen, y que dé lugar a la imaginación e identificación de la experiencia personal en el proceso de ver y pensar, en vez de limitarse a un tema o disciplina. (Zepeda, 2015, p. n/a)

De igual manera, aparecen Aguilar Ugarte, Zepeda Arias y Ekdesman Levi (2016) tres profesionales en museos que elaboraron un *menú para visitar museos de una forma emotiva, lúdica, creativa y participativa*, propuesta que inició en el año 2015 y se materializó en el año 2016 como un recurso para emplear al momento de acudir a estos espacios. Asimismo, los elementos fueron producidos y recopilados mediante diferentes investigaciones y el trabajo de expertos en educación en museos, pedagogía, creatividad y la propia formación de las autoras que buscaban transformar las formas de establecer relaciones en el entorno museístico, a la vez que se integra a visitantes en la construcción de experiencias significativas; basados en la evolución de la sociedad y los avances tecnológicos que dan paso a nuevos procesos cognitivos y sociales. Este menú “surge de la necesidad de ayudar a transformar el concepto de Museo centrado en los objetos y en la información, a uno más abierto, en donde las personas tengan voz e interactúen con él” (Aguilar Ugarte, Zepeda Arias & Ekdesman Levi, 2016, p. 7), con el fin que, tanto visitantes novatos como expertos, perciban el componente personal y social que se puede desarrollar en estos espacios.

A partir de entonces, Aguilar Ugarte et al. (2016) emplearon estas propuestas “no solamente para observar, analizar y reflexionar alrededor de objetos y obras de arte, sino también para conocer el espacio recorrido, las expectativas, los recuerdos y los conocimientos del visitante

que permiten construir una experiencia museística personalizada” (p. 7). Este documento se convierte en importante referente en el diseño de la ruta para la interpretación del arte contemporáneo, dado que fue construido por diferentes expertos en museos que tuvieron presente el rol educador de estos espacios en la vida de las personas.

Las preguntas fueron construidas para invitar a los usuarios a percibir de manera consciente distintos elementos de las obras como lo son: las formas, los materiales que empleó el artista para realizarla, los colores con los que fueron elaboradas (identificando en primera instancia los primarios), el género de la obra, la composición, el concepto o significado que lo induce a reflexionar sobre el contenido de ésta, la percepción propia y la percepción de otros, además de la relación que esto podría tener con los recuerdos de quien está observando. Igualmente, el objetivo es que el visitante descubra el motivo o el interés que lo llevó a la visita, evidencie los conceptos aprendidos durante ésta y los asocie con los conocimientos que tenía previamente.

El *menú para visitar museos* contiene distintas categorías como la sensorialidad, la curiosidad, la observación, métodos de acercamiento crítico, entre otras, divididas en diferentes tipos de platillos como las entradas en las que se busca detonar los sentidos y despertar las habilidades del visitante; los platos fuertes que manejan la creatividad y la percepción para la elaboración de experiencias significativas; los postres enfocados en la reflexión y la asociación de los aprendizajes con otros espacios para que puedan ser empleados por los visitantes en visitas autónomas. Por otra parte, dentro de una parte del menú también se encuentra referenciado el MUSE QUESTs mencionado con anterioridad en este texto. Finalmente, las autoras indican que es indispensable que los espacios museísticos establezcas cada vez más relaciones con la comunidad y trabajen en conjunto con ellos al mismo tiempo que integran a principiantes y expertos (Aguilar Ugarte et al., 2016).

5. RESULTADOS

El siguiente capítulo corresponde a la *Devolución Creativa*, la cuarta fase del enfoque praxeológico, la cual, según Juliao Vargas (2011) “se trata del diálogo establecido entre practicantes y prácticas, que permite desarrollar más los conocimientos de éstos. La devolución creativa tiene la intención de que el praxeólogo exprese los significados más importantes de su proceso” (p. 43), en otras palabras, durante esta fase el investigador reflexiona sobre los aprendizajes desarrollados en la evolución de la investigación, con el fin de apropiarse de su actuar para poder formular posibles soluciones a la problemática establecida y enfocarlas a proyecciones futuras. De esta forma, a continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, así como también las técnicas de análisis empleadas y sus respectivas interpretaciones, las cuales se hacen de manera simultánea a las gráficas.

5.1. Técnicas de análisis de resultados

Este subcapítulo se desarrolló a partir de la aplicación de encuestas y entrevistas comprendidas dentro de las tres categorías principales planteadas a lo largo de la investigación: Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte, sensibilización y apreciación estética e inclusión cultural y discapacidad auditiva. Por otra parte, se encuentran también los instrumentos de rúbrica de evaluación y los diarios de campo diseñados en torno a la señalética y la ruta para la interpretación del arte contemporáneo.

5.1.1. Entrevista.

Las entrevistas aplicadas están diseñadas de acuerdo a las tres categorías establecidas para el proyecto de investigación. Para el análisis y la interpretación de resultados obtenidos se tomaron las preguntas y las respuestas partiendo de cada categoría en las cuales se plantearon

nueve preguntas abiertas a las que se les realizó el siguiente proceso: En primera instancia se elaboró una clasificación de cada una de las preguntas por colores, donde una a una de las entrevistas se resaltó lo más relevante de las respuestas según el color que correspondía, luego, esos datos se tabularon en Excel para, posteriormente, ejecutar una categorización con la herramienta ATLAS.ti reflejada a continuación.

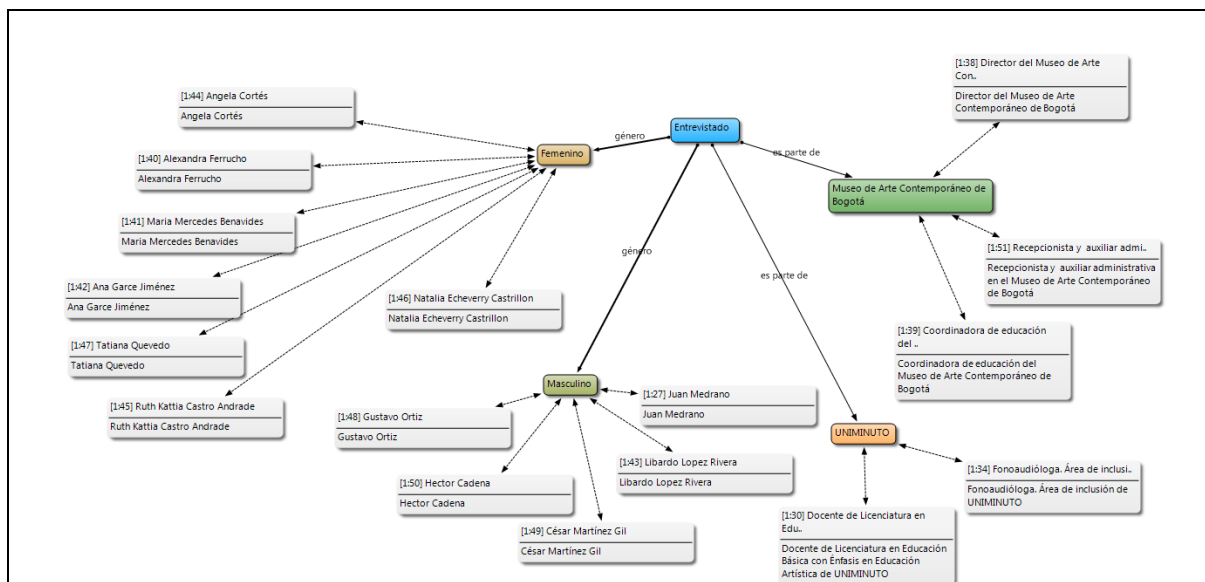


Ilustración 2. Datos generales

Se llevó a cabo una agrupación con los datos generales obtenidos durante la entrevista donde, para un total de doce entrevistados, siete de ellos eran mujeres y cinco, hombres. El contexto laboral de los entrevistados se delimitó a ocho docentes de Licenciatura en Educación Artística (LEART) de UNIMINUTO, tres personas que integran el equipo del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC) y una profesional del Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE) de UNIMINUTO.

CATEGORÍA 1: Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte

Pregunta 1. ¿Qué herramientas o metodologías utilizaría para la accesibilidad de la población con discapacidad auditiva en el contexto museológico?

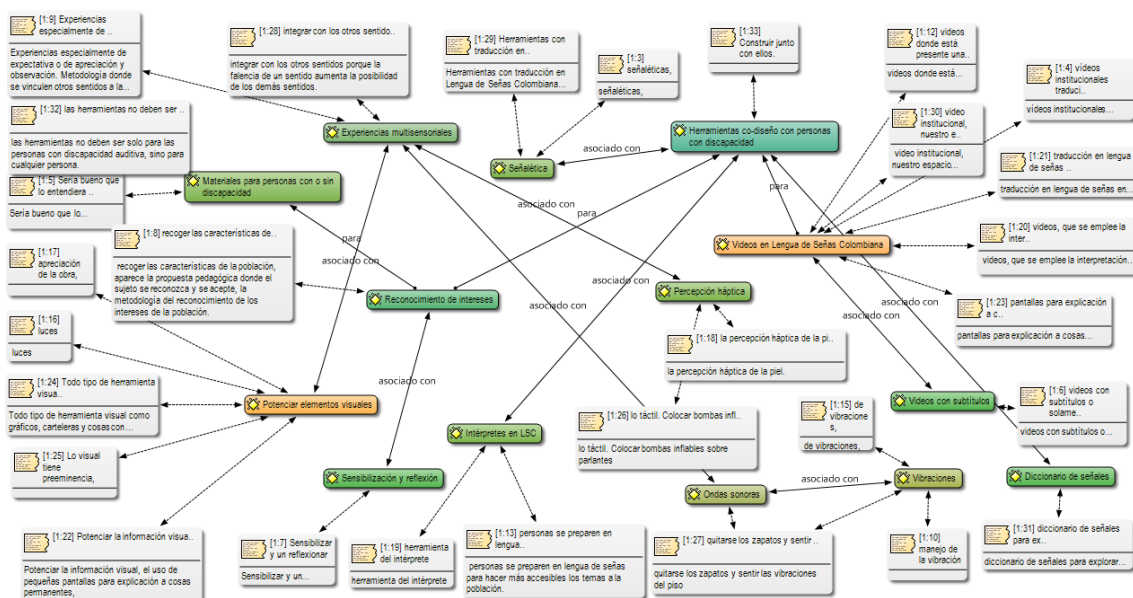


Ilustración 3. Herramientas y metodologías para accesibilidad.

Los resultados en un total de doce entrevistados han sido: cinco hablan sobre videos en lengua de señas; de ellos, dos hablan a la vez de señalética y de construir materiales que funcionen para las personas con o sin discapacidad auditiva, una persona trae a colación un diccionario de señas y herramientas que se deben construir en co-diseño con las personas con discapacidad, dos hablan de intérpretes en Lengua de Señas Colombiana (LSC). Por otra parte, cinco personas hablan sobre potenciar los elementos visuales; de ellos, tres hacen referencia a vibraciones, ondas sonoras y percepción háptica y a la vez, dos hablan de generar experiencias multisensoriales. Finalmente, una persona habla de videos con subtítulos o muy visuales y una persona hace referencia al reconocimiento de los intereses de la población a través de la sensibilización y la reflexión.

Pregunta 2. ¿Cómo emplearía las Experiencias Pedagógicas en Arte para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en museos?

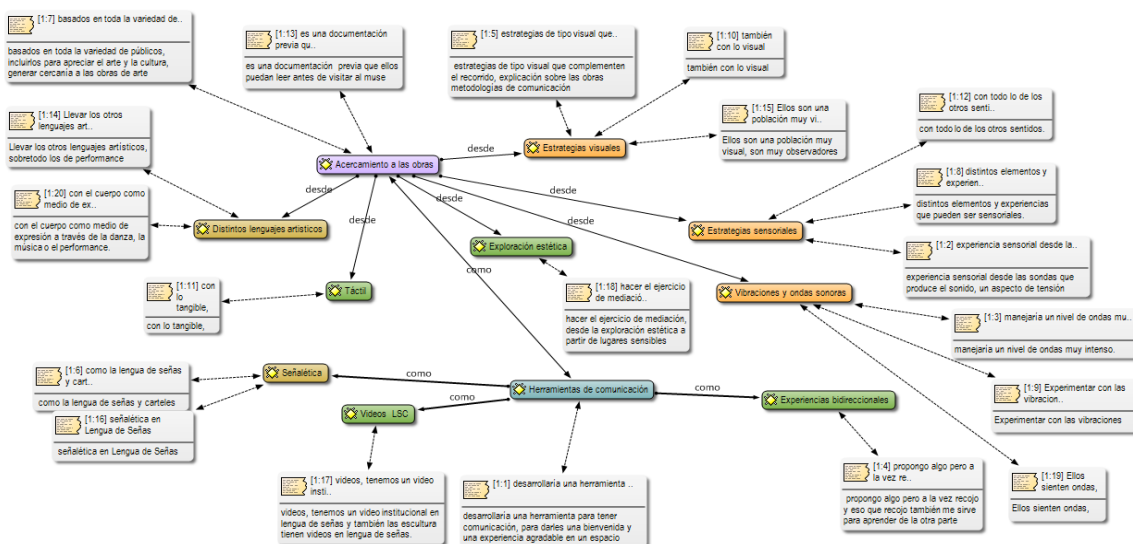


Ilustración 4. Experiencias Pedagógicas en Arte para la inclusión.

Los resultados en un total de doce entrevistados han sido: tres personas hablan de estrategias sensoriales; de ellos, dos hablan desde las vibraciones u ondas sonoras y una desde lo táctil y lo visual. Dos personas hablan de acercamientos a las obras de arte, a la historia y la cultura desde la información y la emotividad y dos personas hablan de la interacción de los distintos lenguajes artísticos en especial del performance; de ellos, una habla de la exploración estética y las ondas. Por otra parte, dos personas hablan de estrategias visuales; de ellas, una, junto con otra persona diferente, hacen referencia a los videos, señalética y carteles en Lengua de Señas Colombiana (LSC). Finalmente, una persona habla de herramientas de comunicación para generar experiencias agradables y una persona hace referencia a generar propuestas bidireccionales, donde se aprenda de ambas partes.

Pregunta 3. ¿Qué medidas se deben tener en cuenta para facilitar el acceso de personas con discapacidad auditiva a los entornos culturales como los museos?

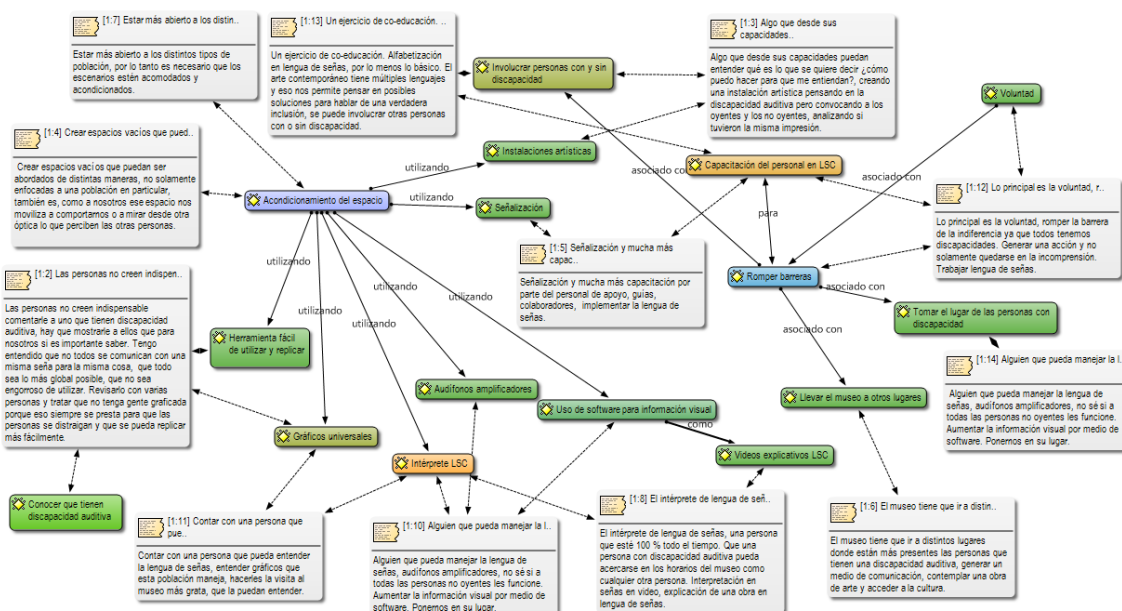


Ilustración 5. Medidas para accesibilidad a museos.

Los resultados en un total de doce entrevistados han sido: cuatro personas mencionan la necesidad de intérprete en Lengua de Señas Colombiana (LSC); de ellas, una hace referencia también a videos y a la explicación de las obras en LSC, una habla de audífonos amplificadores, de potenciar la información visual a través del uso del software y de ponerse en lugar de las personas con discapacidad, otra expresa el uso de gráficos universales. Tres personas mencionaron la capacitación del personal en LSC; de ellas, una nombra a la vez la señalización, dentro de los participantes se plantea que la voluntad es la principal herramienta, además de romper barreras y la importancia de involucrar a las personas con o sin discapacidad. Por otra parte, tres personas indican la relevancia del acondicionamiento de los espacios desde la percepción, donde alguien, además, propone llevar el museo a otros espacios. Finalmente, una persona comenta sobre instalaciones artísticas y, finalmente, se expresa la importancia de tener primero, conocimiento sobre si las personas tienen discapacidad auditiva para poder brindarles mayor atención y, segundo, crear una herramienta fácil de utilizar y replicar.

Pregunta 5. ¿Cómo cree que se puede llegar a la generación de experiencias significativas en la población con discapacidad auditiva por medio de la sensibilización y la apreciación estética?

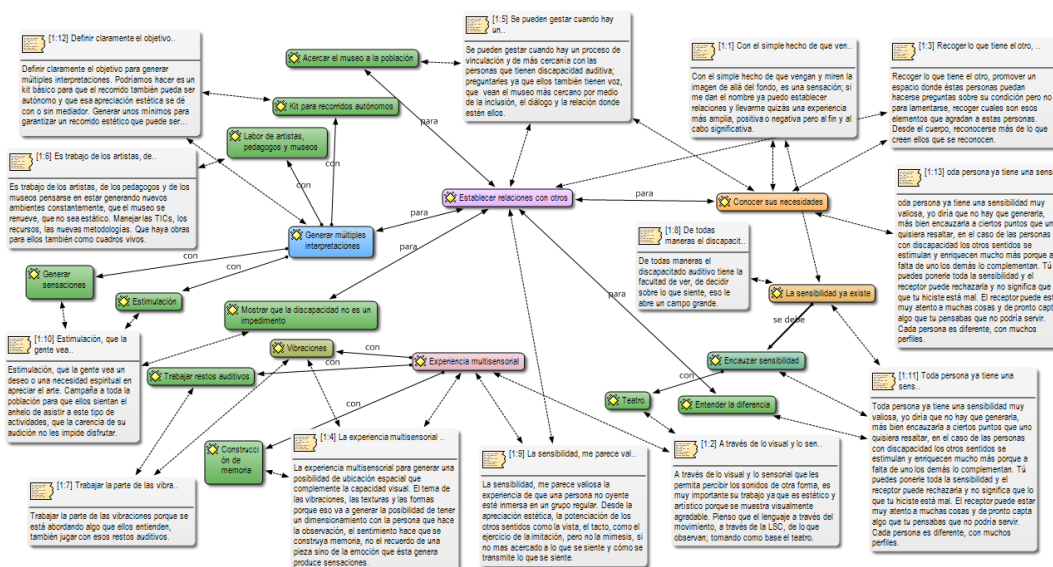


Ilustración 7. Generación de experiencias significativas.

Los resultados en un total de doce entrevistados han sido: Cuatro personas comunican conocer sus necesidades y establecer relaciones con otras personas, donde haya un reconocimiento de sí mismos y del otro; estas manifiesta la importancia de acercar el museo a la población, generar sensaciones y del trabajo multisensorial. Una persona habla de la construcción de la memoria emocional y la experiencia multisensorial. Una respuesta hacereferencia de que es labor de los artistas, los pedagogos y los museos lograr esta sensibilización, quienes se pueden valer de recursos como las TICs y las nuevas tecnologías. Una persona habla nuevamente de jugar con las vibraciones y los restos auditivos. Dos personas nombran la estimulación; se hace referencia al teatro y a mostrarle a las personas que su discapacidad no les impide disfrutar el arte. Por otra parte, dos personas hacen la observación de que ya existe una sensibilidad; de ellas, una indica que hay que encauzar esa sensibilidad a través de la estimulación de los otros sentidos a la vez que se entiende que cada persona es diferente. Por último, una persona propone generar múltiples interpretaciones, construir un kit para recorridos autónomos desde la didáctica.

Pregunta 6. ¿Cuál estrategia considera efectiva para que la población con discapacidad auditiva tenga una mayor conciencia frente a lo estético y emocional?

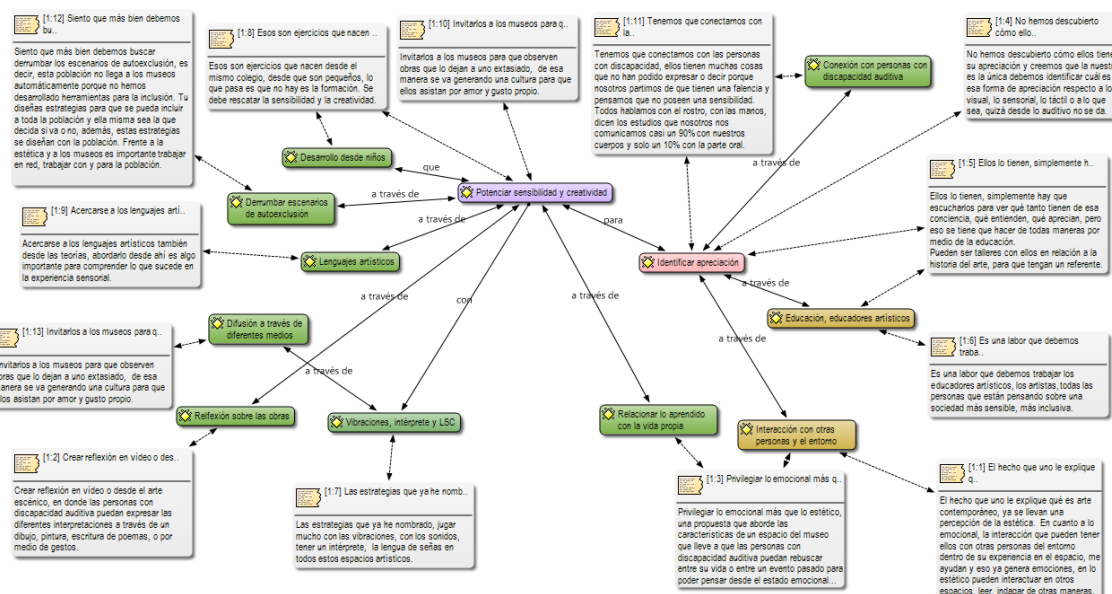


Ilustración 8. Conciencia estética y emocional.

Los resultados en un total de doce entrevistados han sido: dos personas piensan que se debe identificar la forma de apreciación que tienen las personas con discapacidad auditiva respecto a otros sentidos; dos mencionan a la educación como medio y de la labor de los educadores artísticos y de las personas que se piensan la inclusión. Dos personas comunican potenciar la sensibilidad y la creatividad, además ambas señalan que desde pequeños se debe desarrollar la sensibilización y la apreciación estética; de ellas, además, una indica que debemos conectarnos con las personas con discapacidad auditiva. Otra respuesta habla de la reflexión sobre las obras a partir de lo escénico, dibujo, pintura, escritura o gestos. Una persona reflexiona sobre la interacción con otras personas y con el entorno, además de la educación. Una persona se sitúa desde lo emocional y señala que las personas con discapacidad auditiva puedan relacionar lo que aprenden en el museo con su vida, abordar las características del espacio. Nuevamente se menciona las vibraciones, el intérprete y la LSC. Se menciona el abordar los lenguajes artísticos desde las teorías para comprender. Se propone invitarlos a través de los diferentes medios a que asistan al museo. Finalmente, una persona expresa la idea de derrumbar escenarios de autoexclusión, desarrollar inclusión, diseñar con la población, trabajo en red.

Pregunta 8. ¿De qué forma cree usted que influye la cultura y el contexto en la inclusión de personas con discapacidad auditiva en los espacios museísticos?

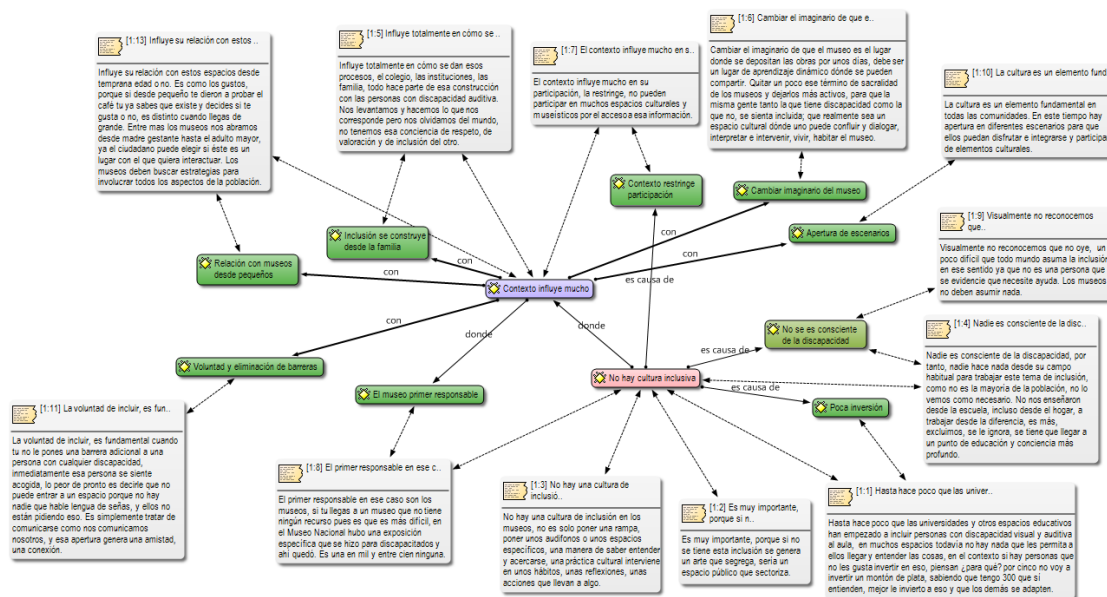


Ilustración 10. Influencia de la cultura y el contexto en la inclusión.

Los resultados en un total de doce entrevistados han sido: Seis personas señalan que no hay cultura inclusiva; de ellas, una indica que a las entidades no les gusta invertir en eso porque no lo ven rentable, otra dice que no se es consciente de la discapacidad de las personas, otra que es difícil lograr la inclusión cuando no es posible reconocer que una persona es sorda hasta que se interactúa con ella y la última habla que el primer responsable es el museo. Por otra parte, tres personas indican que el contexto influye mucho; una de ellas señala que la inclusión se construye desde la familia y las instituciones, otra expone que la relación con los museos se edifica desde temprana edad y que estos lugares deben buscar estrategias para la inclusión. Desde otro punto de vista, se dice que el contexto restringe la participación de las personas con discapacidad auditiva en estos espacios. Una persona indica que se debe cambiar el imaginario de museo; se señala que el contexto y la cultura influyen en la medida de la voluntad y de la eliminación de barreras que le permita a esta población acceder a los espacios. Finalmente, una persona dice que hay apertura de diferentes escenarios que facilitan su participación.

Pregunta 9. ¿Qué cree usted que hace falta para que en los museos exista una verdadera inclusión con respecto a la población con discapacidad auditiva?

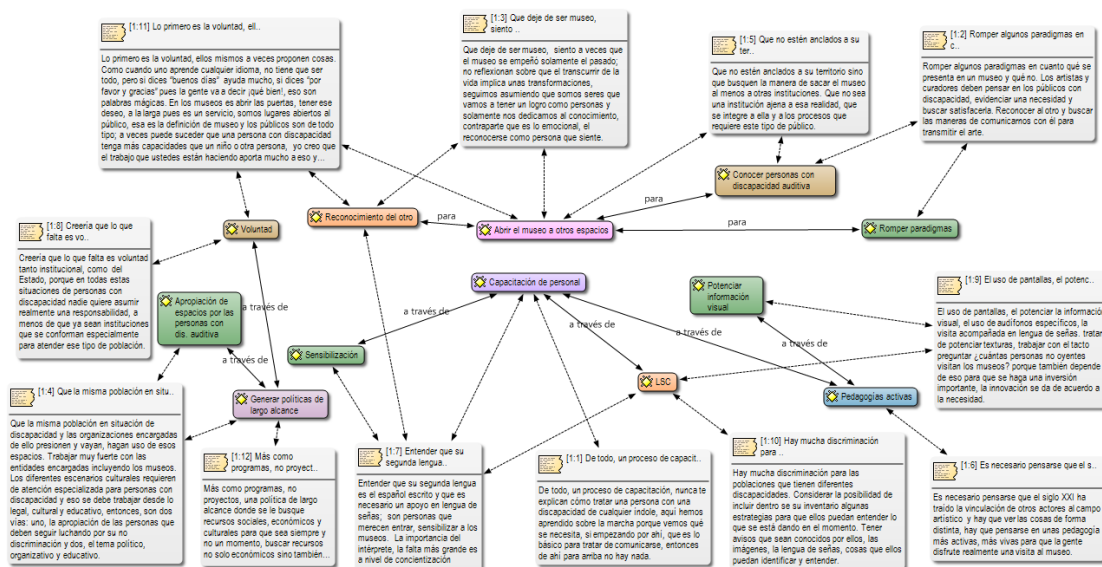


Ilustración 11. Inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

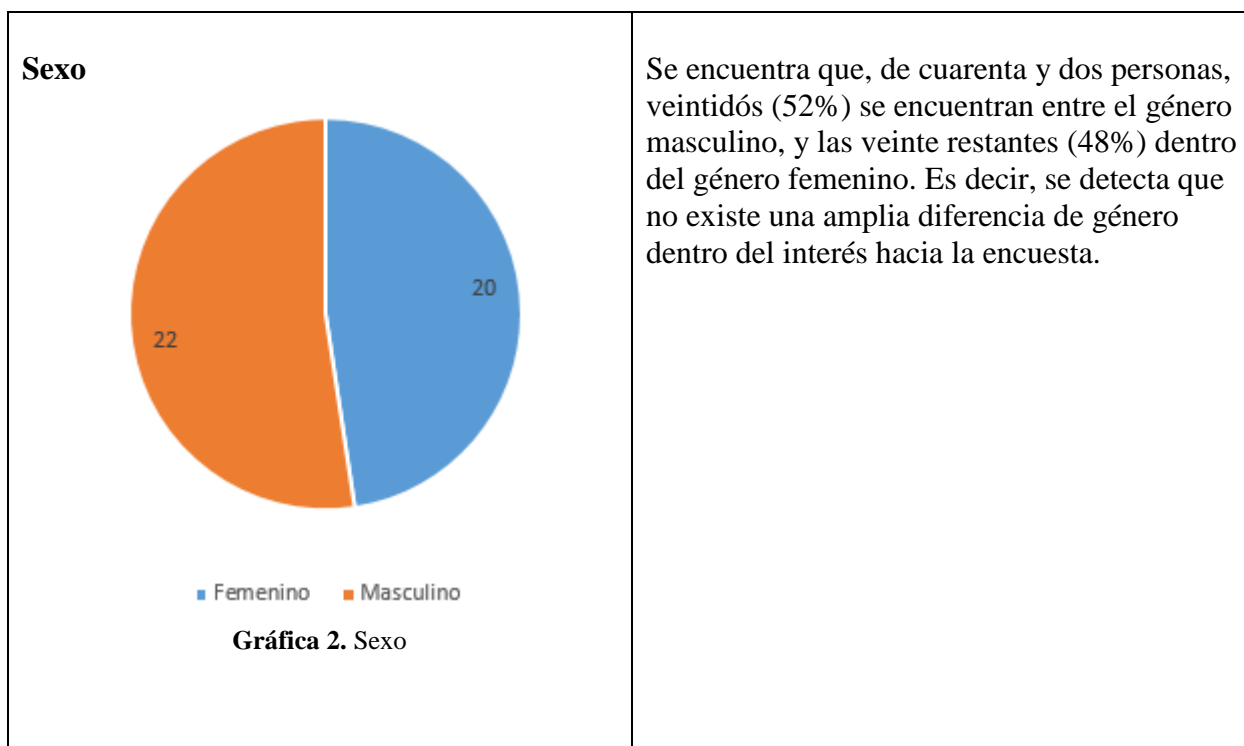
Los resultados en un total de doce entrevistados han sido: Tres personas resaltan, nuevamente, la importancia de la LSC; de ellas, dos hablan de la sensibilización y de conocer a las personas con discapacidad auditiva para suplir su necesidad, a la vez una junto a la otra persona restante proponen potenciar la información visual. Dos personas mencionan la voluntad; de ellas, una hace referencia a la voluntad institucional y del Estado, dado que nadie asume la responsabilidad, y se sugiera que hay que abrir puertas para entender la diversidad. Dos personas exponen generar políticas de largo alcance donde se incluyen los recursos sociales, económicos culturales y educativos; de ellas una habla de la apropiación de las personas con discapacidad auditiva de los espacios. Dos personas mencionan el reconocimiento del otro y la reflexión del transcurrir de la vida donde el museo vaya a las personas, a otros espacios para conocer los requerimientos de la población. Por otro lado, una persona comenta sobre la capacitación del personal para que se comunique al menos a través de lo básico. Se indica la importancia de romper los paradigmas donde los artistas y curadores piensen en todos los públicos. Finalmente, se proponen pedagogías activas donde se vincule a diferentes actores que puedan aportar a este campo.

5.1.2. Encuesta.

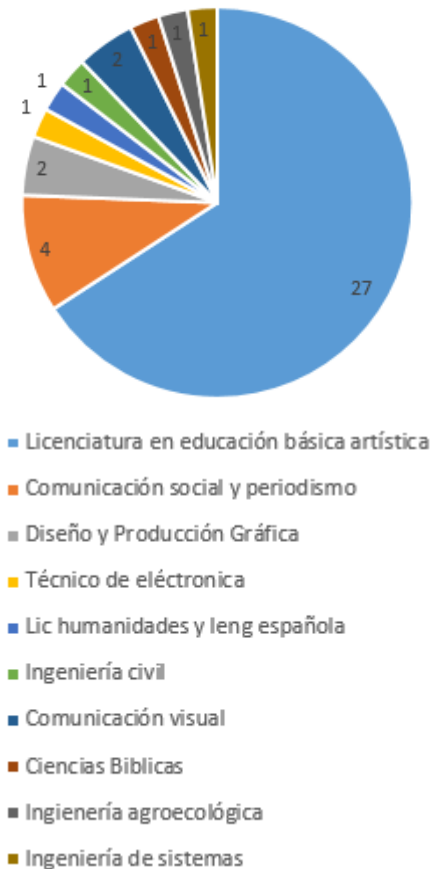
Para el análisis de resultados de la encuesta, la información obtenida se dividió en cuatro, la información general, la experiencia en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), los conocimientos previos sobre técnicas de inclusión en espacios culturales, y, por último, las percepciones e intereses de los encuestados. En donde, la información general en la que se encuentra:

- Correo
- Nombre
- Sexo
- Carrera
- Discapacidad

A continuación, se expone la tabulación de la información general:



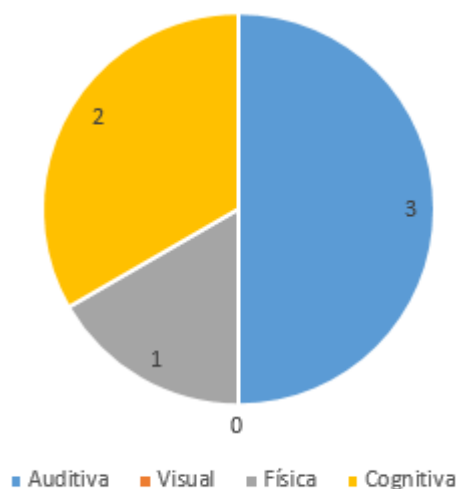
Carrera



Gráfica 3. Carrera

La carrera que predominó sobre la encuesta fue la de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística con veintisiete estudiantes (66%); seguida de Comunicación social y periodismo con cuatro estudiantes (10%); continuando, dos estudiantes de Diseño y producción gráfica y Comunicación visual (5%); siguiendo con uno (2%) de las siguientes: Técnico de electrónica, Licenciatura en humanidades y lengua española, Ingeniería de sistemas, Ingeniería agroecológica, Ciencias bíblicas e Ingeniería civil; entendiéndose que, el análisis se realiza de forma más amplia a estudiantes con un criterio educativo y artístico.

¿Presenta alguna discapacidad? ¿Cuál?

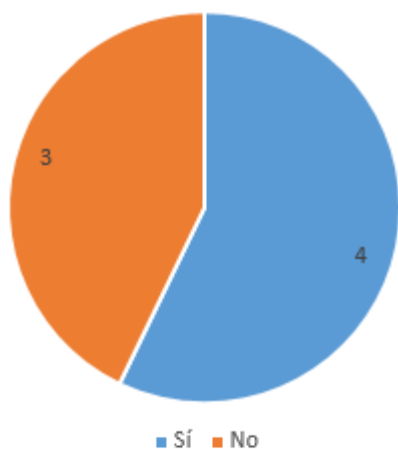


Gráfica 4. Discapacidad

De cuarenta y dos encuestados se encuentra que seis (13%) tiene discapacidad, entre las que encontramos, tres estudiantes con discapacidad auditiva (50%), siguiéndolo, la discapacidad cognitiva con dos estudiantes (33%), y finalizando con la discapacidad visual con un estudiante (17%). Entonces, se entiende que, encontramos diferentes puntos, desde diferentes capacidades.

Según la pregunta número cinco, se generaron tres preguntas para obtener la experiencia que han vivenciado en espacios culturales frente a la inclusión.

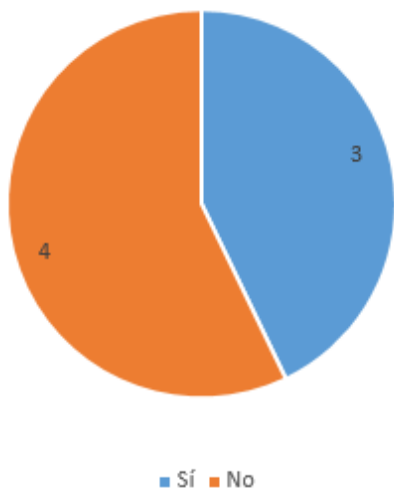
16. ¿Las personas lo/la han excluido de una actividad o entorno por tener discapacidad?



Gráfica 5. Exclusión de actividad por discapacidad

De siete personas con discapacidad, se halla que a cuatro los han excluido en actividades y/o entornos (57%), y a las tres restantes (43%), no han sentido exclusión. Siendo así, se cuenta con un análisis desde las experiencias para la construcción de recursos.

17. ¿Ha dejado de asistir o no ha asistido a espacios culturales (teatros, museos, etc.) por considerar que no tienen las facultades suficientes para atender sus necesidades de discapacidad?



Gráfica 6. Asistencia a espacios culturales con discapacidad

Se encuentra que, tres de las siete personas con discapacidad (43%) han dejado de asistir a espacios culturales al sentir que no se les da un buen servicio que atienda a sus necesidades. Entonces, se debe tener en cuenta durante la construcción de los recursos, llegar a brindar un servicio completo.

<p>18. Ante las situaciones que ha vivido o ha visto ¿Qué sugerencias podría hacerles a los espacios culturales para la inclusión? (Abierta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar la inclusión a la práctica (discapacidad física, visual, auditiva y cognitiva). • Tener intérpretes con discapacidad. • Intérpretes especializados que apoyen a las personas con discapacidad. • Crear escenarios con temáticas amplias. • Proponer más herramientas pedagógicas. • Utilizar más señales y audiovisuales. • Crear un espacio de comprensión y amor frente a las personas que asisten. 	<p>Los participantes de la encuesta encuentran que, en los espacios culturales, específicamente museos, se podrían crear distintas estrategias para cumplir con el reto de la verdadera inclusión. Entre estos, se encuentran con más frecuencia, tener personas con discapacidad que apoyen las actividades, talleres e interpretaciones; así mismo, utilizar herramientas pedagógicas como lo son los audiovisuales y las señales especializadas.</p>
---	---

Las siguientes preguntas han sido formuladas con el fin de conocer cuáles son los conocimientos previos de los encuestados, y del mismo modo, de qué forma perciben el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

1. ¿Conoce o ha escuchado hablar sobre la señalética especializada para personas con discapacidad auditiva?

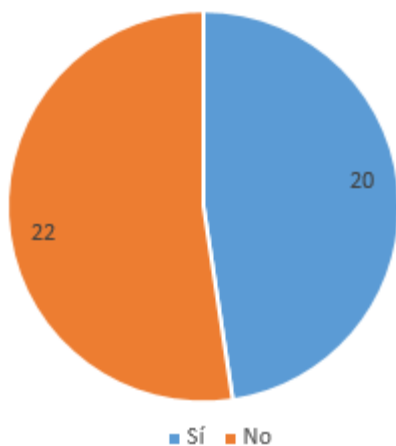


Gráfico 7. Conocimiento sobre señalética especializada para discapacidad auditiva

Se encuentra que, veintidós de los encuestados (52%) no tiene conocimiento sobre la señalética especializada para discapacidad, y veinte (48%) si tiene conocimiento sobre esta, de modo que, la señalética podría ser aplicada y a la vez explicada para que, el porcentaje que no reconoce, pueda generar una comprensión sobre esta.

2. ¿Conoce o ha escuchado hablar sobre el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC)?

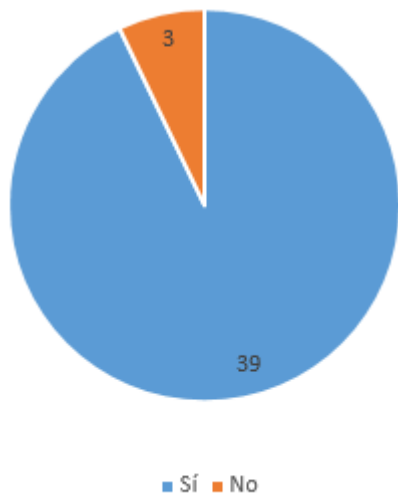
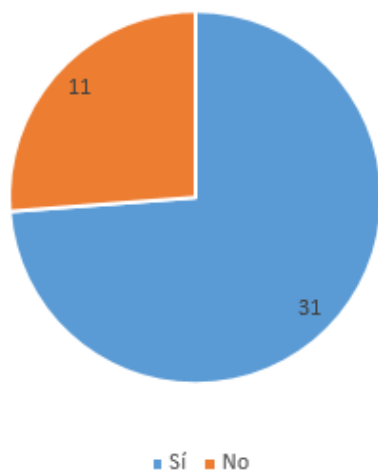


Gráfico 8. Conocimiento sobre el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC)

Treinta y nueve personas encuestadas (93%) han afirmado escuchar sobre el MAC, de esta manera, se analiza que, cuenta con una difusión amplia en los estudiantes principalmente en los de carreras afines a las artes, esto para, las aplicaciones.

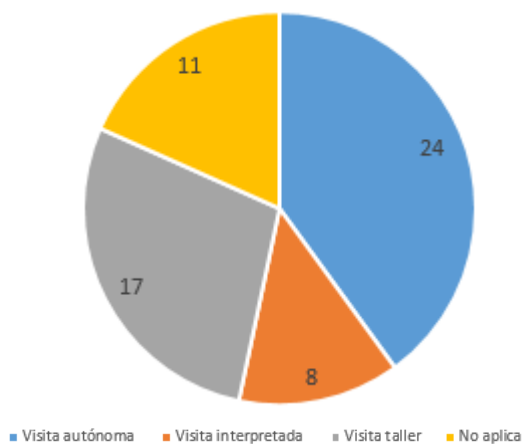
3. ¿Lo ha visitado?



Gráfica 9. Visita al MAC

Se encuentra que, treinta y un encuestados han visitado el MAC, es decir, el 74%, entonces, es acertado afirmar que, los estudiantes de la UNIMINUTO son el principal público del museo.

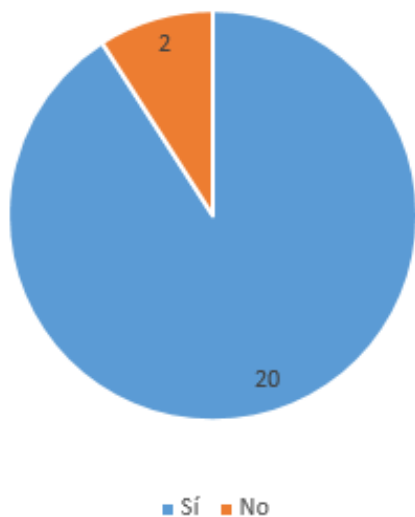
4. ¿Cuál de las siguientes experiencias vivenció?



Gráfica 10. Experiencia vivenciada en el MAC

El MAC ofrece distintas experiencias para los públicos, sin embargo, se evidencia que veinticuatro encuestados (40%), ha realizado la visita al museo de manera autónoma, mientras que, diecisiete (28%), realizaron visita taller, y ocho (14%) asistieron a visita interpretada. Entonces, es preciso afirmar que es necesario que el museo ofrezca un recurso a las personas que visitan el museo de forma autónoma, debido a que, a parte de la responsabilidad social que promueve, es necesario crear un recurso para la interpretación del arte y obras es fundamental.

5. ¿Considera que fue una experiencia significativa para usted? ¿Por qué?
(Semiabierta)



Gráfica 11. Experiencia significativa en el MAC

Sí, porque...

- Aporta conocimientos, experiencias y aprendizajes a la profesión.
- Se llega a comprender la apreciación en el arte.
- Conocen los espacios que la universidad nos brinda.
- Comprenden distintas y nuevas perspectivas.
- El espacio genera agrado y familiaridad.

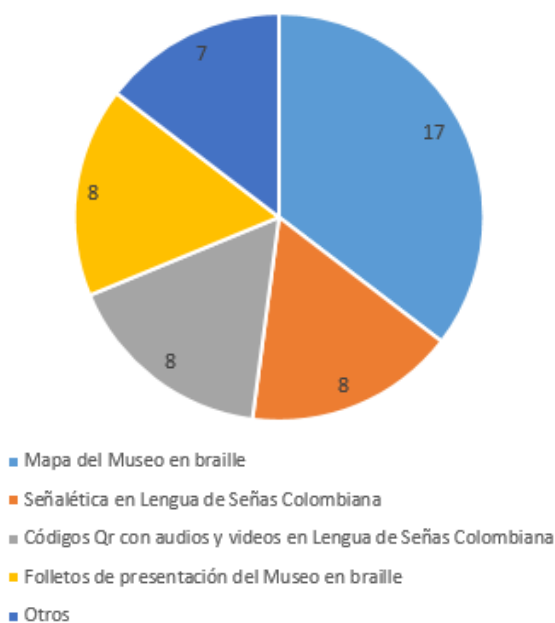
No, porque...

- Fue parte de una clase.
- No era un tema de interés.

Veinte encuestados (91%) afirman que vivenciaron una experiencia significativa en el museo, mientras que, dos (9%) afirman lo contrario.

Se analiza que las personas entienden la experiencia significativa como un aprendizaje que se adquiere en un encuentro, algo que aporta a tu profesión, mientras que, en cinco personas se analiza que, reconocen la experiencia significativa como algo que genera agrado, interés y comprensión. Y las dos respuestas que niegan, lo comprendieron desde una obligación universitaria.

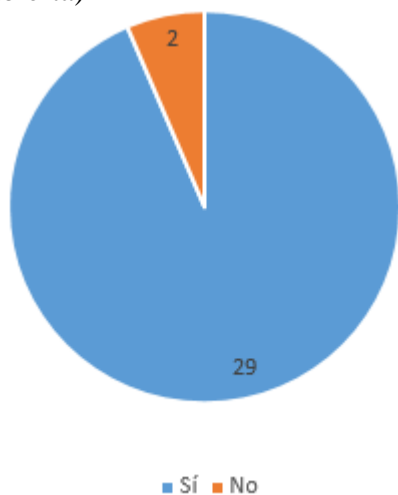
6. ¿Observó alguna de estas herramientas durante la visita?



Gráfica 12. Herramientas de inclusión en el MAC

Los recursos utilizados en el museo para acoger a todo tipo de públicos, son utilizados alrededor y dentro del museo, sin embargo, se tienen cuestiones, sobre si los públicos han observado estas, y qué percepciones se tiene sobre ellas. Según las respuestas se halla que, el recurso que tiene mayor visibilización es el Mapa del museo en braille con diecisiete encuestados (35%), siguiendo, con ocho encuestados (17%), está la Señalética en Lengua de Señas Colombiana, Códigos Qr con audios y vídeos en Lengua de Señas Colombiana, Folletos de presentación del museo en braille.

7. ¿Visitaría nuevamente el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá? ¿Por qué? (Semiabierta)



Gráfica 13. Visitar el MAC nuevamente

Las visitas al MAC y sugerencias del público generan cambios para una atención completa y acorde a los públicos que lo visitan. En este caso, se encuentra que veintinueve de los encuestados (94%), visitaría nuevamente el Museo, debido a que cuenta con la renovación constante de las obras, así mismo, están interesados en recibir nuevos conocimientos sobre arte y cultura, y del mismo modo, comprender las perspectivas de distintos artistas sobre las problemáticas sociales contemporáneas. Por el contrario, dos de los encuestados (6%) afirman que no visitarían nuevamente el museo debido a que no cuenta con variedad de exposiciones; sin embargo, es importante mencionar que el MAC generalmente cambia de exposición cada dos meses.

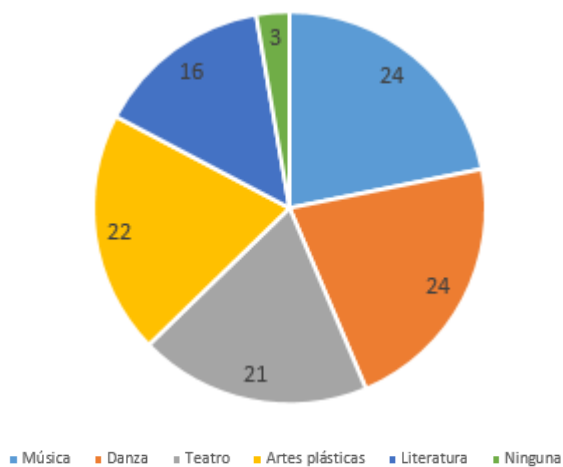
Sí, porque...

- Renueva constantemente las exposiciones.
- Les interesa conocer nuevas perspectivas.
- Se brinda una buena atención con el público.
- Permite fortalecer los conocimientos.
- Apoya el talento local.
- Identificar las herramientas que maneja de inclusión.
- Espacio que contribuye a la cultura y el arte.

No, porque...

- No posee variedad en las exposiciones.

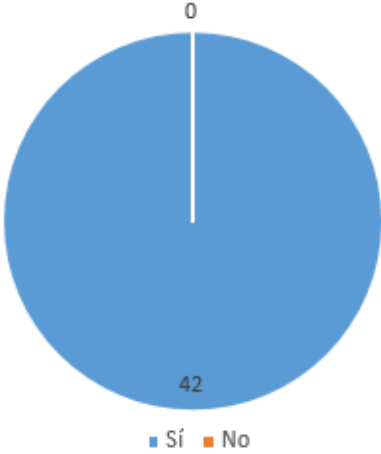
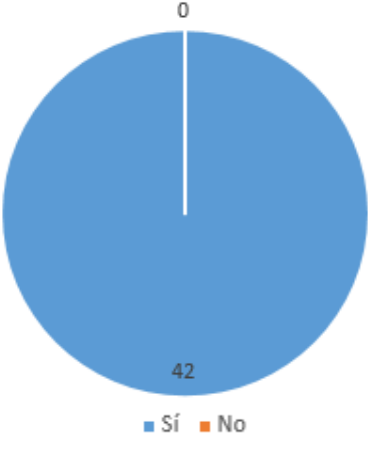
8. ¿Ha tenido acercamientos significativos con alguna de las siguientes áreas artísticas?

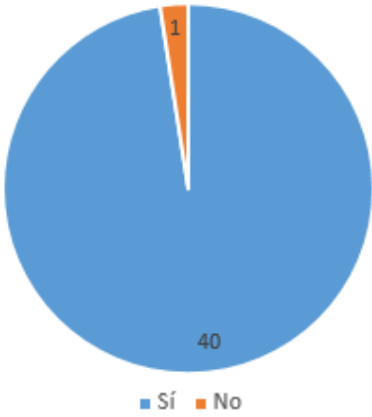


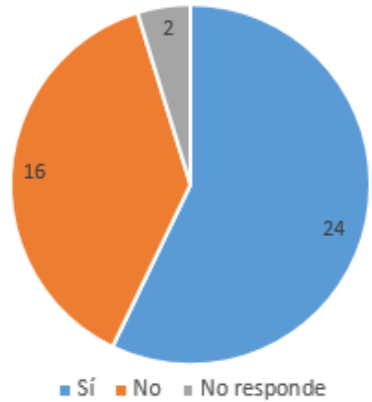
Gráfica 14. Acercamientos a lenguajes artísticos

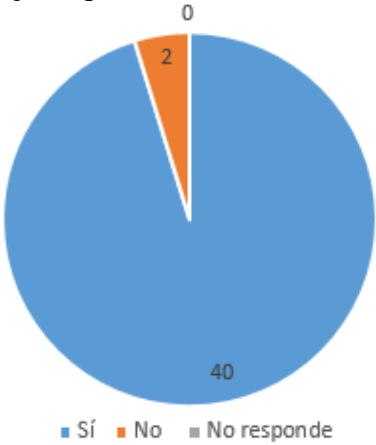
Los acercamientos a los lenguajes artísticos son fundamentales al momento de proporcionar criterios sobre elementos construidos desde las artes. Es entonces que, en la encuesta se encuentra que, los lenguajes a los que más cercanía han tenido los encuestados con veinticuatro (22%) son la danza y la música, siguiendo con veintidós (20%) las artes plásticas; continuando con veintiún (19%) el teatro y con dieciséis (14%) la literatura; y finalizando, tres (3%) afirman que no han tenido acercamiento a ningún lenguaje artístico.

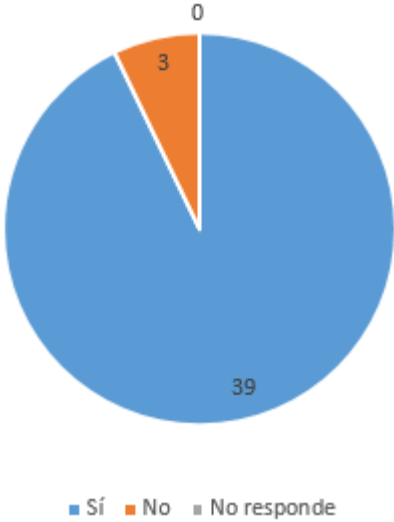
Las siguientes preguntas fueron planteadas con el propósito de reconocer de qué forma y con qué interés distinguen los encuestados las Experiencias Pedagógicas en Arte, estas de modo personal y realizadas en espacios culturales.

<p>9. ¿Considera importante que se fomente, desde los museos, la aproximación del público a las Experiencias Pedagógicas en Arte?</p>  <p>■ Sí ■ No</p> <p>Gráfica 15. Importancia de las Experiencias Pedagógicas en Arte en museos</p>	<p>Las Experiencias Pedagógicas en Arte fomentan a las experiencias significativas y aprendizajes en los espacios culturales, de este modo, es fundamental conocer el punto de vista de los encuestados frente a estas en los espacios museísticos. En tal caso, se arroja que el cuarenta y dos (100%) de los encuestados consideran la importancia de estas en los museos.</p>
<p>10. ¿Cree que las Experiencias Pedagógicas en Arte pueden influir en el desarrollo de conocimientos? ¿Por qué? (Semiabierta)</p>  <p>■ Sí ■ No</p> <p>Gráfica 16. Influencia de las Experiencias Pedagógicas en Arte en los conocimientos</p>	<p>Retomando la pregunta número nueve, se cuestiona si las Experiencias Pedagógicas en Arte pueden llegar a influir, en donde, cuarenta y dos de los encuestados (100%) encuentran afirmativa esta pregunta, argumentando en primer lugar que estas generan nuevos espacios y herramientas de aprendizaje, así mismo, explican que favorecen la sensibilización, creatividad e imaginación de los seres humanos; y finalizando, expresan que si estas contienen imágenes o elementos visuales pueden generar mayores experiencias significativas en los asistentes.</p>

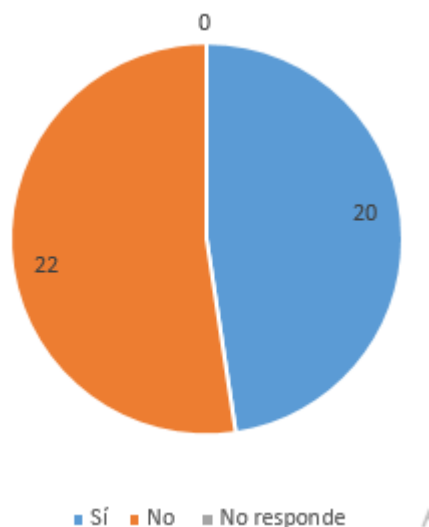
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñan sobre temas que no se conocen y/o están en el olvido. • Se generan nuevos ambientes de aprendizaje • Generan herramientas para los nuevos aprendizajes • Sensibiliza • Se relacionan conocimientos previos con los nuevos • Se desarrolla la crítica • Conectar la sensibilidad hacia lo cotidiano • Le permite a la persona a participar en la sociedad • Las formas de expresión de otras personas nos ayudan a nutrirnos • Juega con la sensibilidad, la creatividad y la imaginación • Buscar herramientas didácticas que pueden ser entendidas como otro lenguaje para poder comprender y apreciar nuevas • Al ser visual genera más conocimiento 	
<p>11. ¿Considera que la vivencia de Experiencias Pedagógicas en Arte influye en el fortalecimiento intrapersonal? ¿Por qué?</p>  <p>■ Sí ■ No</p> <p>Gráfica 17. Influencia de las Experiencias Pedagógicas en Arte frente al fortalecimiento personal</p>	<p>Cuarenta de los encuestados (99%) afirma que las Experiencias Pedagógicas en Arte influyen en el fortalecimiento intrapersonal, argumentando que, el arte permite reconocer las habilidades y debilidades, y del mismo modo, apoya en el fortalecimiento y desarrollo de estas; por otra parte, afirman que estas participan en la interacción de un ser humano con los otros. Por el contrario, uno (1%) afirma que no tiene opinión sobre esta pregunta.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • El arte desarrolla crecimiento y confianza • Funciona para las clases • Permite reconocer las habilidades y desarrollarlas • Son experiencias que permiten al ser humano conocerse y sensibilizarse • Reconocerse con habilidades y debilidades • Genera creatividad • Facilita la interacción entre sujetos • Desarrollo espiritual y sensitivo • Nos hace conscientes de nuestro desarrollo personal • Genera análisis y reflexión frente a las situaciones y nosotros • Ayuda a explorar pensamientos • No sabe, no responde 	
<p>12. Cuando tiene la oportunidad de visitar un museo: ¿Considera que se relaciona de forma acertada con el espacio y las personas que allí se encuentran? ¿Por qué? (Semiabierta)</p>  <p>■ Sí ■ No ■ No responde</p> <p>Gráfica 18. Relación con personas y espacio museístico</p> <p>Sí, porque...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se crea un ambiente sobre nuestras emociones • Existe familiaridad • Permite reconocer historias de objetos y lugares. 	<p>La relación con el espacio y las personas que se encuentran en este, es fundamental, debido a que estas generan mayores posibilidades de vivenciar experiencias significativas. En cuanto a cómo consideran que se relacionan con el espacio, veinticuatro (57%) afirman que tienen una relación acertada con este, explicando que esto les permite contextualizar y reconocer los lugares creando familiaridad, mientras que dieciséis (38%) lo niegan, argumentando que, en la mayoría de las ocasiones, la interacción es netamente visual y autónoma; por otra parte, afirman que en circunstancias los intérpretes generan incomodidad; finalizando, dos (5%) no responden a esta pregunta.</p>

<p>No, porque...</p> <ul style="list-style-type: none"> • En ocasiones los intérpretes no se toman su trabajo, y en algunos momentos hay incomodidad al no contar con espacios inclusivos. • En los museos la interacción muchas veces con la obra solamente es visual • La mayoría de veces se realizan recorridos autónomos, y no se generan interacciones con otras personas • Al ir prefiero estar sola en el recorrido • Hay sensación de pérdida y abrumado • Es un lugar de individualidad • Existen limitaciones 	
<p>13. ¿Considera que su cuerpo es sensible a la percepción de los olores, las texturas y sabores? ¿Por qué? (Semiabierta)</p>  <p>Gráfica 19. Sensibilidad del cuerpo frente a las texturas, colores, olores y sabores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad muy fuerte • Sobre todo, visual y táctil • Es natural dejarse llevar por los sentidos • Los humanos por naturaleza fortalecen los sentidos • Al entrar el olor 	<p>La sensibilidad de cada persona es distinta, algunos perciben con mayor energía las texturas, los olores, colores o sabores. Cuarenta encuestados (95%) afirman ser sensibles a estos, explicando que por naturaleza el ser humano con su desarrollo se va sensibilizando frente a los elementos visuales y táctiles, en su mayoría, siguiendo los olores; así mismo, afirman que estos generan mayores experiencias en ellos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje se genera a través de los sentidos porque estos generan experiencias 	
<p>14. Cuando se encuentra en un espacio cualquiera, ¿Suele observar su estructura y los elementos que en este se encuentran: textura, forma, color, entre otras? ¿Por qué? (Semiabierta)</p>  <p>■ Sí ■ No ■ No responde</p> <p>Gráfica 20. Observación de estructuras y elementos en un espacio</p> <p>Sí, porque...</p> <ul style="list-style-type: none"> • para armar un contexto antes de • Más información sobre el lugar • Gusto por la arquitectura y geometría • motivos de aprendizaje y creación artística • Si, los materiales que lo componen • Por curiosidad • Ayuda con la interpretación del espacio <p>No, porque...</p> <ul style="list-style-type: none"> • No, cuando existe rutina • No le encuentro importancia 	<p>Como se explicaba anteriormente en la pregunta doce, el espacio participa frente a las experiencias significativas, entonces, cómo es percibido este por los encuestados, treinta y nueve (93%) afirman que son observadores de las estructuras y espacios a los que asisten, explicando que, esto les permite adquirir información e interpretarlo, así mismo, esto les genera aprendizaje para la creación artística; por otro lado, afirman, la curiosidad y gusto por la arquitectura. Mientras que, tres encuestados (7%) niegan ser observadores de esto, debido al desinterés y la rutina.</p>

15. ¿Considera que, en los espacios culturales, como los museos, se promueve la inclusión cultural de la población con discapacidad auditiva?



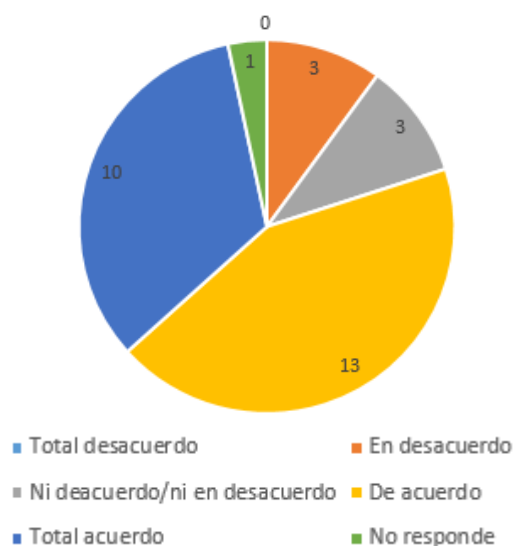
Gráfica 21. Inclusión en espacios museísticos

Los espacios culturales, específicamente los museos, tienen la responsabilidad social de promover el arte, es decir, presentar a los ciudadanos las distintas formas de arte, entonces, es fundamental que en estos exista en mayor medida, la inclusión, los encuestados han percibido los recursos aplicados en estos espacios frente a la inclusión de la población con discapacidad auditiva, de forma que, veintidós (52%) encuentran que en los espacios museísticos no se promueve la inclusión hacia esta población; mientras que, veinte (48%) afirma que si es promovida.

5.1.3 Rúbrica de evaluación.

El análisis de resultados de las rúbricas se divide en dos aplicaciones, la aplicación del primer diseño de la ruta y el segundo diseño; así mismo, se planteó una rúbrica para la evaluación de la señalética. De este modo, se expone la tabulación de análisis de la señalética, en la que participaron un total de treinta asistentes:

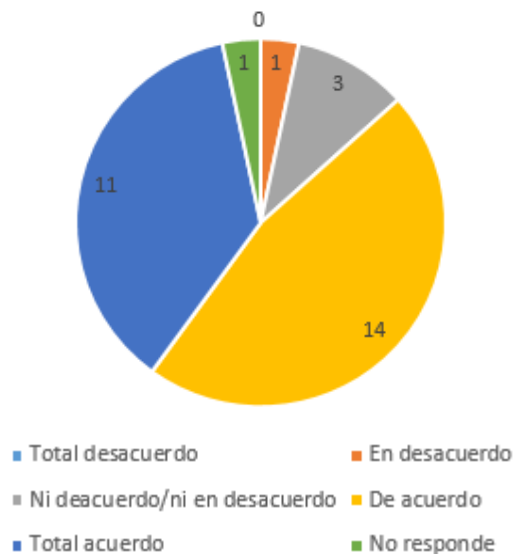
¿La información es clara y legible?



Gráfica 22. Claridad en la información de señalética

La claridad frente a los dibujos icónicos y señales universales, el orden y el castellano, es fundamental al evaluar un aviso informativo dirigido para todo tipo de población, es este caso específico para la población sorda. En este caso se encuentra que, diez asistentes (33%) se encontraron en total acuerdo con la claridad de esta; siguiendo, trece asistentes (44%), se encontraron de acuerdo, es decir, la información es clara para el 77% de los asistentes; Mientras que tres (10%) no estuvieron ni de acuerdo, ni en desacuerdo; y tres (10%), se encontró en desacuerdo sobre la claridad de esta.

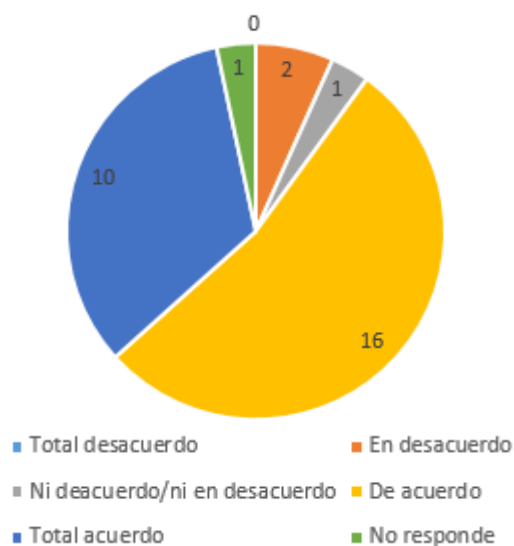
¿Los pictogramas o gráficos utilizados facilitan el entendimiento de la información?



Gráfica 23. Pictogramas en la señalética

El diseño universal es base fundamental para la construcción de información general inclusiva, debido a que, este abarca en su mayor parte señales claras para el mayor público posible, teniendo en cuenta esto, once personas (37%) se encuentran totalmente de acuerdo, catorce (47%) afirman estar de acuerdo con que los pictogramas facilitan la lectura de información; mientras que, tres (10%) no se encuentran de acuerdo ni en desacuerdo una (3%) afirma que no es funcional, y una (3%) no responde.

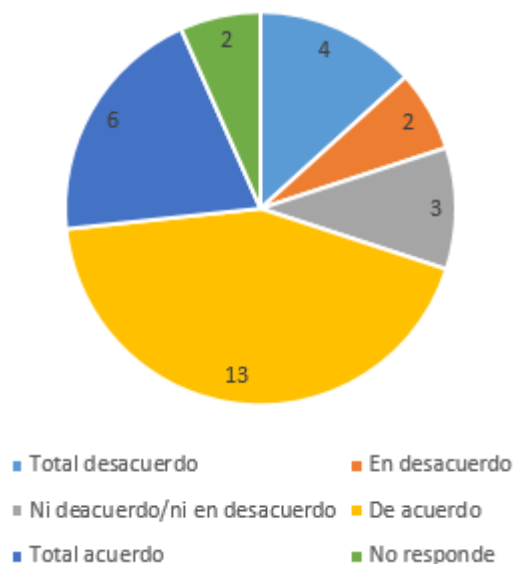
¿El contenido del material sigue un orden secuencial y lógico?



Gráfica 24. Orden lógico en el contenido de la señalética

La diagramación de la información debe llevar un orden secuencial para una lectura fácil y práctica. De este modo, diez asistentes (33%) afirmaron estar totalmente de acuerdo con que la diagramación cuenta con un orden lógico; dieciséis (54%) afirman estar de acuerdo; por el contrario, dos personas (7%) se encuentran en desacuerdo con el orden; una (3%) no está de acuerdo ni en desacuerdo y una (3%) no responde.

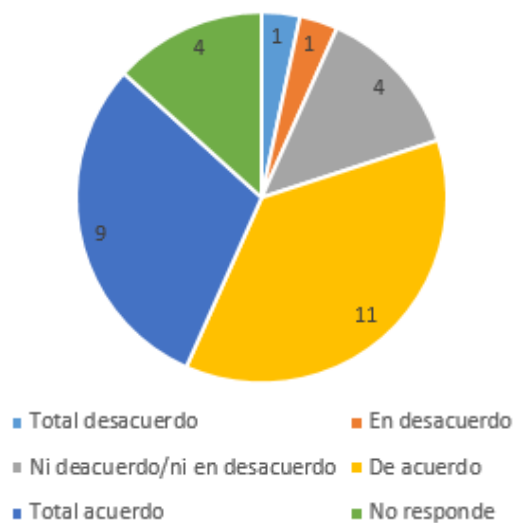
¿Los colores empleados favorecen su comprensión?



Gráfica 25. Favorecimiento de los colores en la señalética

Los colores son un aspecto importante del diseño, en este caso, la información general y la bienvenida, tienen una gama de azules en la que se procura mantener formalidad, y a la vez, generar interés. De este modo, seis asistentes (20%), encontró los colores totalmente favorables para esta; mientras trece (43%) se encontraron de acuerdo con estos; y, por el contrario, dos (7%) hallan desacuerdo en la aplicación de estos colores en la aplicación, y cuatro (13%) se encuentran en total desacuerdo con esto. Por otra parte, tres asistentes (10%) no se encuentran ni de acuerdo ni en desacuerdo, y dos (7%) no responden.

¿Qué opinión merece la señalética de la entrada y la recepción?



Gráfica 26. Opinión final sobre la señalética

El criterio final sobre la señalética es primordial, debido a que es un recurso de presentación del museo. Así, nueve asistentes (30%) encontraron en total a favor de esta, mientras que, once (37%) se encontraron de acuerdo; un asistente (3%) se encontró en desacuerdo y uno (3%) desacuerdo. Por otro lado, cuatro (13%) no se encuentran ni a favor ni en contra, y otros cuatro (14%) no dan respuesta.

Como se indicó anteriormente, el análisis de la “Ruta para la interpretación de arte contemporáneo” se dividió en dos aplicaciones. A continuación, el análisis de la primera aplicación realizada con el primer intento de diseño de la ruta en el que se contó con la participación de ocho asistentes:

¿Está realmente diseñado el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá para el público con discapacidad auditiva?



Gráfica 27. El museo atiende a las personas con discapacidad auditiva.

El Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá ha venido incorporando distintas herramientas para el recibimiento de las personas con discapacidad auditiva; uno de los asistentes (13%) en la primera aplicación de la ruta se encuentran totalmente de acuerdo con esto, mientras que, cuatro (50%) se encuentran de acuerdo, por otro lado, dos (25%) afirman estar en desacuerdo con esto. Por otra parte, uno (13%) afirma no estar de acuerdo ni en desacuerdo, y, uno (12%) no da respuesta.

¿Qué tan claro es el material empleado?



Gráfica 28. Claridad de la ruta para la interpretación de arte contemporáneo

Al ser la ruta un material para el uso de los asistentes del museo, se requiere que sea claro y conciso, tanto en el diseño como en la traducción y el castellano. Siendo así, tres asistentes (38%) afirman que el material es totalmente claro; mientras que, cuatro (50%) afirman están de acuerdo con la claridad de este; por el contrario, un asistente (12%) se encuentra en desacuerdo con esto.

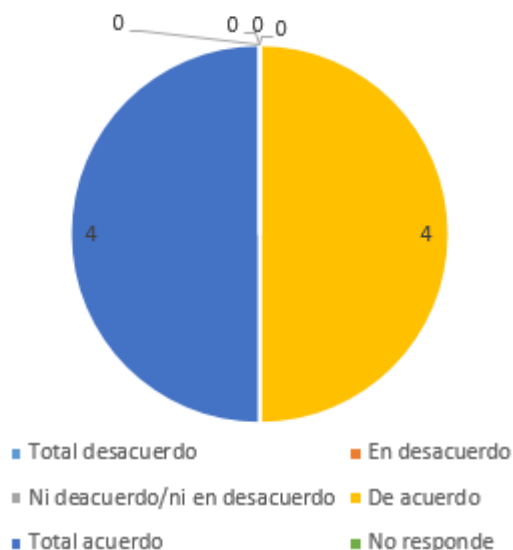
¿Fue adecuada y pertinente la forma de organizar el tema favoreciendo su comprensión?



Gráfica 29. Organización de los temas en la ruta

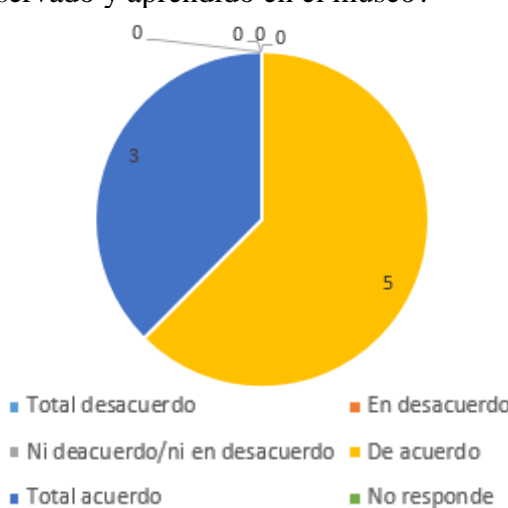

La organización de los temas para el desarrollo de una mejor comprensión del arte es fundamental, debido a que, es una herramienta para personas que no han tenido acercamientos muy amplios frente al arte contemporáneo. Frente a esto, el total de los tres asistentes (38%) se encontraron en total acuerdo con esta, mientras que, cinco (62%) se encontraron de acuerdo.

¿El material favoreció una experiencia significativa para usted?



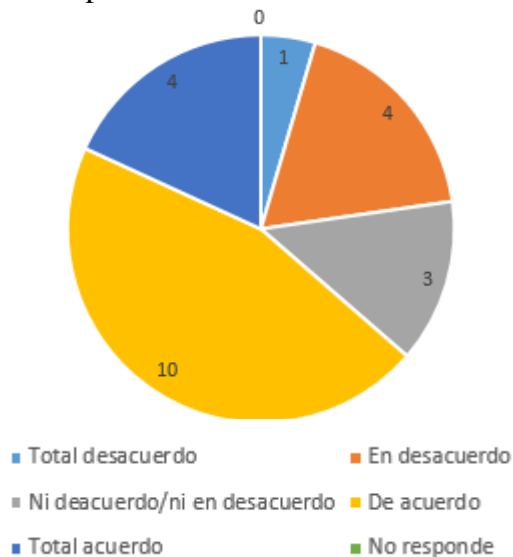
Gráfica 30. Experiencia significativa frente a la ruta

Las experiencias significativas en el museo son fundamentales, estas son indicadores de sensibilización frente al espacio. De este modo, cuatro asistentes (50%) encontraron que el material puede generar experiencias significativas, así mismo, cuatro (50%), se halló de acuerdo con la experiencia significativa desde el material. Es decir, un 100% de los asistentes encuentran experiencias significativas desde la ruta.

<p>¿Puede aplicar a otros ámbitos lo que ha observado y aprendido en el museo?</p>  <p>Gráfica 31. Aprendizajes obtenidos</p>	<p>El aprendizaje desde los espacios culturales como los museos es esencial, de este modo, se pueden llevar a otros espacios de interacción. De esta forma, tres asistentes (38%) están totalmente de acuerdo con que las visitas al museo aportan aprendizajes; mientras que, cinco (62%) están de acuerdo con esto. Entonces, el 100% de los asistentes se encontró a favor de que el museo genera aprendizajes.</p>
<p>¿Qué opinión merece la ruta de interpretación del arte contemporáneo?</p>  <p>Gráfica 32. Opinión sobre la ruta de interpretación del arte contemporáneo</p>	<p>La ruta de interpretación de arte contemporáneo es un recurso para el uso de los asistentes en el museo, es necesario tener una calificación sobre esta por parte de ellos. De este modo, un asistente (13%) se encontró totalmente de acuerdo, mientras que, cinco (62%) se encontraron de acuerdo con este; por otra parte, dos (25%) no dieron respuesta.</p>

Por consiguiente, se realizó la segunda aplicación de la ruta para la interpretación de arte contemporáneo en la que se cuenta con la participación de veintidós asistentes. A continuación, se expone la tabulación del análisis:

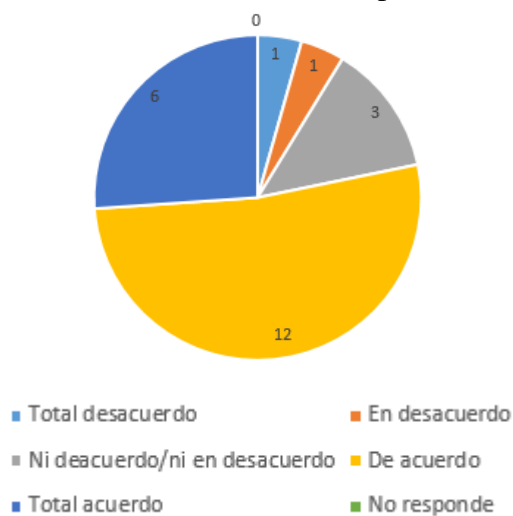
¿Está realmente diseñado el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá para el público con discapacidad auditiva?



Gráfica 33. El museo atiende a las personas con discapacidad auditiva. (segunda aplicación)

El Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá ha venido incorporando distintas herramientas para el recibimiento de las personas con discapacidad auditiva; cuatro de los asistentes (18%) en la segunda aplicación de la ruta se encuentran totalmente de acuerdo con esto, mientras que, diez (45%) se encuentran de acuerdo; por otro lado, cuatro (18%) afirman estar en desacuerdo con esto, y uno (5%) está en total desacuerdo. Por otra parte, tres (14%) afirman no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

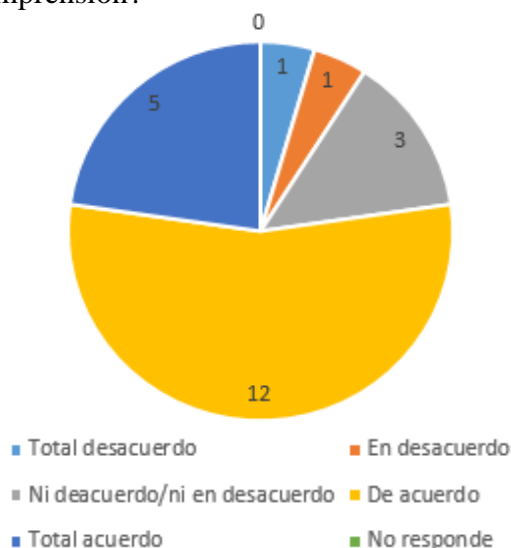
¿Qué tan claro es el material empleado?



Gráfica 34. Claridad de la ruta para la interpretación de arte contemporáneo (Segunda aplicación)

Al ser la ruta un material para el uso de los asistentes del museo, se requiere que sea claro y conciso, tanto en el diseño como en la traducción y el castellano. Siendo así, seis asistentes (26%) afirman que el material cuenta con total claridad, mientras que, doce (52%) se encuentran de acuerdo; por el contrario, un asistente (4%) se encuentra en desacuerdo con esto, y uno (5%) en total desacuerdo, mientras que, tres (13%) afirman no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

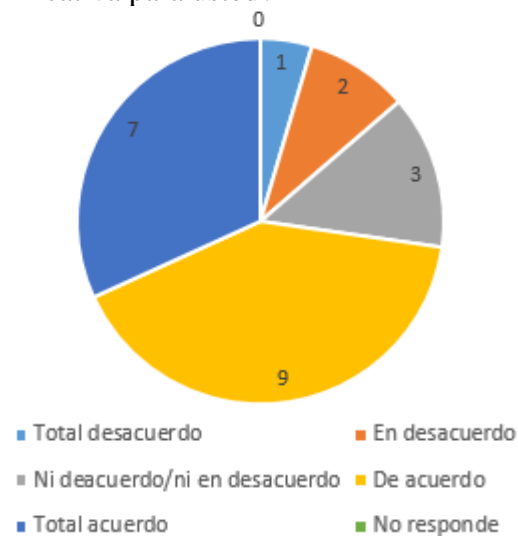
¿Fue adecuada y pertinente la forma de organizar el tema favoreciendo su comprensión?



Gráfica 35. Organización de los temas en la ruta (Segunda aplicación)

La organización de los temas para el desarrollo de una mejor comprensión del arte es fundamental, debido a que, es una herramienta para personas que no han tenido acercamientos muy amplios frente al arte contemporáneo. Frente a esto, cinco asistentes (23%) se encontraron totalmente de acuerdo con esta; mientras que, doce (55%) se encontraron de acuerdo, por otra parte, uno (4%) se encontró en desacuerdo, y uno (4%) en total desacuerdo; y, tres (14%) no se encontraron ni a favor, ni en contra.

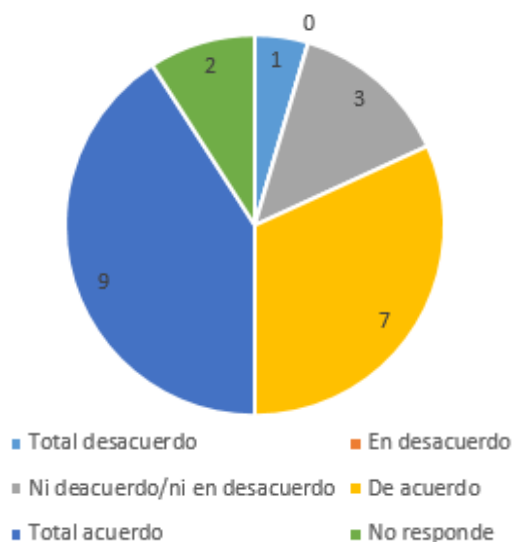
¿El material favoreció una experiencia significativa para usted?



Gráfica 36. Experiencia significativa frente a la ruta (Segunda aplicación)

Las experiencias significativas en el museo son fundamentales, estas son indicadores de sensibilización frente al espacio. De este modo, siete asistentes (32%) encontraron que el material puede generar experiencias significativas en su totalidad, mientras que, nueve (41%) se encontraron de acuerdo; así mismo, dos (9%) se hallaron en desacuerdo con la experiencia significativa desde el material, y uno (4%) se encontró en total desacuerdo. Mientras que, tres (14%) no se encontraron ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

¿Puede aplicar a otros ámbitos lo que ha observado y aprendido en el museo?



Gráfica 37. Aprendizajes obtenidos (Segunda aplicación)

El aprendizaje desde los espacios culturales como los museos es esencial, de este modo, se pueden llevar a otros espacios de interacción. De esta forma, nueve asistentes (41%) están totalmente de acuerdo con que las visitas al museo aportan aprendizajes; mientras que, siete (32%) están de acuerdo con esto. Entonces, el 73% de los asistentes se encontró a favor de que el museo genera aprendizajes; por el contrario, uno (4%) se encuentra en total desacuerdo; mientras que, dos (9%) no responden; y, tres (14%) no se encuentran a favor, ni en contra.

¿Qué opinión merece la ruta de interpretación del arte contemporáneo?



Gráfica 38. Opinión sobre la ruta de interpretación del arte contemporáneo (Segunda aplicación)

La ruta de interpretación de arte contemporáneo es un recurso para el uso de los asistentes en el museo, es necesario tener una calificación sobre esta por parte de ellos. De este modo, cuatro asistentes (18%) se encontraron totalmente de acuerdo, mientras que, trece (59%) se encontraron de acuerdo con este; Por el contrario, uno (5%) se encontró en desacuerdo, y, uno (4%) en total desacuerdo con esta: por otra parte, dos (9%) no se encontraron de acuerdo, ni en desacuerdo; mientras que uno (5%) no dio respuesta.

5.1.4. Diario de campo.

A continuación, se condensa la información de los diarios de campo construidos por las investigadoras. Se elaboraron un total de diez diarios dado que se realizó el mismo número de encuentros que transcurrieron entre el diseño y las pruebas de los Recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte a partir del jueves 21 de febrero de 2019 donde se establecieron los jueves como día de reunión en el horario de 10:00 am a 1:00 pm en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC). Para las pruebas de los diseños se tomaron como fechas adicionales los sábados 30 de marzo y 13 de abril de 2019. Durante las sesiones se contó con la asistencia de Elver Ramírez, un estudiante con discapacidad auditiva de comunicación visual de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, su hermano Nicolás Ramírez quien cumple la función de intérprete en Lengua de Señas Colombiana, Tatiana Quevedo del área de educación del MAC y Laura Rojas y Cindy Cifuentes, investigadoras principales del presente proyecto.

En la primera sesión de trabajo se socializó el objetivo del Proyecto Señas al MAC, las propuestas elaboradas por las investigadoras y los alcances esperados, además se acordó el orden de diseño de las propuestas, allí aparece la señalética de la entrada que muestra la información general del MAC y la ficha informativa de la recepción; luego de ello está la ruta cuyo fin es impulsar al visitante a que realice un recorrido autónomo, además de tener una serie de puntos que le facilite la interpretación de obras artísticas contemporáneas.

En la segunda sesión se mostraron los primeros bocetos de la señalética de la entrada y la recepción y se escucharon las diferentes observaciones por parte de los asistentes. Se encontró que la propuesta está planteada dentro del diseño universal, el cual atendería a los usuarios extremos, esto quiere decir, un diseño que logre abarcar el mayor número de población posible; en él, se manejan pictogramas, jerarquía de los textos para que el usuario pueda ubicar más fácilmente la

información, una unidad gráfica y los colores de manera adecuada. Elver indicó que se debía realizar un cambio en la señal de administrativos y población sorda, del mismo modo, explicó una forma más sencilla de organizar los horarios.

La tercera sesión inició con la socialización de la corrección de los bocetos de horarios y tarifas, encontrando que la paleta más adecuada es la de colores fríos azules, de este modo se continuó con la corrección de la recepción en la que se encontró que el aviso de bienvenida traducido a Lengua de Señas Colombiana (LSC) tenía coherencia. Luego, se realizó la explicación de la ruta para la interpretación del arte contemporáneo y sus seis categorías, se continuó con el diseño del mapa del museo, las señales en este y algunos dibujos para cada una de las categorías. Por otra parte, se mostró a Elver y a Nicolas una serie de preguntas del MUSE QUESTs, con el fin de escoger las más relevantes que puedan incluirse dentro de la ruta. Finalizando, Elver respondió la encuesta realizada por las investigadoras en la plataforma Google Drive.

En la cuarta y quinta sesión se realizaron correcciones de color, contenido, tamaño y forma de la señalética de la entrada y la recepción, para lo cual se tuvo en cuenta un diseño alternativo propuesto por Elver. Por otra parte, se verificó el contenido de la Ruta para la interpretación del arte contemporáneo, donde se eligieron las preguntas más indicadas, se organizó por categorías y se añadieron los distintos dibujos para construir el machote. Después de hacer una revisión detallada, se pidió a Elver que realizara el recorrido atendiendo a las indicaciones de la ruta para conocer las dudas que se generaban al respecto y realizar las correcciones pertinentes antes de las aplicaciones. Finalmente, se envió el material a Tatiana para que lo revisara con detenimiento para verificar si se encontraba acorde a las políticas del MAC.

En la sexta sesión se realizó la primera prueba con públicos de la Ruta para la interpretación del arte contemporáneo y de la señalética, luego de haber aplicado las correcciones sugeridas por

Elver. Asistieron un total de seis personas entre población con y sin discapacidad auditiva a quienes, en primera instancia, se realizó la explicación del material a medida que iban llegando en el transcurso de la mañana y se entregó la ruta junto a la rúbrica de evaluación con el objetivo de que examinaran uno a uno los elementos tanto de la ruta como de la señalética y dieran su apreciación, ya que con eso fue posible conocer las valoraciones de los visitantes y realizar modificaciones en caso de ser necesario; luego de ello, los visitantes procedieron a efectuar un recorrido autónomo. Por último, se programó una cita con Daniela Guzmán del área de inclusión de UNIMINUTO para la verificación de la traducción en LSC del material y la bienvenida para los visitantes con discapacidad auditiva de la aplicación del sábado 30 de marzo de 2019, esto con el propósito de tener herramientas en caso de que Elver y Nicolas no pudieran asistir en alguna de las siguientes aplicaciones.

La séptima sesión se destinó a la aplicación de la ruta y la señalética, en esta ocasión asistieron dos personas, una con discapacidad auditiva y otra sin. Se llevó a cabo la misma dinámica que en la sesión anterior, es decir, se contextualizó a las personas y se les entregó el material para que ellas realizaran una visita de carácter autónomo; los visitantes llenaron las rúbricas y las entregaron a las investigadoras quienes les agradecieron por la visita dando por finalizada la aplicación a las 12:15 pm, en donde se encontró que existen elementos de la ruta que no son muy claros para las personas sordas, ya que tiene gran cantidad de texto en castellano e imágenes a una escala muy pequeña.

En la octava sesión se hicieron ajustes a la ruta para la interpretación del arte contemporáneo y a la señalética teniendo en cuenta las observaciones realizadas por los participantes en las primeras aplicaciones. Se mostraron a Elver y a Nicolas los distintos bocetos de las señas que se cambiarían, algunas sugeridas por Daniela Guzmán y la nueva redacción de las

preguntas con el fin de condensar la información. Por otra parte, el área de educación del MAC solicitó al equipo hablar en un video sobre el Proyecto Señas al MAC.

La novena sesión consistió en la aplicación del material con las correcciones realizadas de acuerdo a las primeras aplicaciones, en este caso asistieron once personas entre estudiantes, docentes y personas con discapacidad auditiva que fueron llegando a medida que transcurría la mañana, entre los cuales se resalta a Abelardo, un visitante con discapacidad auditiva que asiste frecuentemente al MAC a quien Elver acompañó durante el recorrido para aclarar dudas sobre el material, dado que Abelardo tan solo habla LSC. Para finalizar, los visitantes hacen entrega de las rúbricas y las sugerencias de la ruta y señalética.

En la décima sesión se llevó a cabo la última prueba de los materiales diseñados. Asistieron alrededor de doce personas entre docentes, estudiantes de UNIMINUTO, público general y personas con discapacidad auditiva; las personas, al igual que en los otros encuentros, fueron llegando en el transcurso de la tarde. Al iniciar se les explicó el funcionamiento de la ruta dejando en claro que era un material diseñado para que las personas pudieran realizar un recorrido autónomo, en especial la población sorda sin la necesidad del acompañamiento de un intérprete en Lengua de Señas Colombiana.

5.2. Interpretación de resultados

En el siguiente apartado se expone una conceptualización con base en los resultados alcanzados en la aplicación de los distintos instrumentos de recolección de información, además, se realiza una reflexión de la entrevista y la encuesta a partir de las distintas categorías de la investigación y las posturas de algunos autores presentados en el marco teórico. Por otra parte, las rúbricas de evaluación y los diarios de campo se interpretan bajo una misma premisa, que está relacionada con la ruta para la interpretación del arte contemporáneo y la señalética.

5.2.1. Desde los recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte.

Las preguntas de esta categoría se plantearon desde herramientas, metodologías, experiencias, didácticas, entre otros que permitieran a la población con discapacidad auditiva acceder a los espacios culturales como los museos. Es evidente que las medidas que más se repiten están relacionadas con la Lengua de Señas Colombiana como los videos, la señalética y los intérpretes. Por otra parte, se resalta la importancia de construir herramientas que sean funcionales tanto para las personas que tienen discapacidad auditiva como para las que no. Lo anterior concuerda con los planteamientos de González (2016) quien hace referencia a la educación en comunidad “de estructura horizontal, que tiene que ver con aquel modelo crítico, popular y contemplativo de los problemas específicos de cada comunidad, que propuso Paulo Freire” (p. 61), es decir, las herramientas y metodologías mencionadas por los entrevistados buscan responder a una problemática concreta, que es la accesibilidad de las personas con discapacidad auditiva a los museos, sin olvidar que “el arte acaba convirtiéndose en el medio de medios; el medio por excelencia; vehículo para la transmisión de ideas en el que puede viajar el total de la sociedad” (González, 2016, p. 62).

Además, uno de los puntos importantes formulados en esta investigación es la importancia de que personas con discapacidad auditiva participen en el diseño de los diferentes Recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), punto que se ve respaldado cuando los entrevistadores hacen referencia al co-diseño de metodologías, por ejemplo, una persona menciona que “...las herramientas no deben ser solo para las personas con discapacidad auditiva, sino para cualquier persona. Por esta razón, la primera premisa sería desarrollar las herramientas junto con ellos” (entrevista realizada a la coordinadora de Educación del MAC, Tatiana

Quevedo, 8 de marzo de 2019), lo cual González (2016) menciona como un proceso de co-creación en el que “se inventan soluciones con las personas y no para las personas” (p. 64).

De igual forma, los entrevistados mencionan la potenciación de elementos relacionados con los sentidos, principalmente el visual, aspecto tenido en cuenta para el diseño de la ruta para la interpretación del arte contemporáneo, dado que se incluyeron gráficos que permitieran a las personas comprender de mejor manera las preguntas, asimismo, el material se diseñó resaltando los aspectos más importantes que estaban traducidos a LSC.

Finalmente, las experiencias bidireccionales y la integración de los lenguajes artísticos para la producción de materiales que faciliten el acceso a los museos son otro elemento nombrado por los entrevistados, donde la atención a la población por medio de proyectos determinados se convierte en una práctica productiva que emplea al arte como el medio más apropiado para llevarlas a cabo (González, 2016).

En cuanto a las encuestas, se interpreta que, los recursos utilizados en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC) tienen funcionalidad de un 91% sobre la generación de experiencias significativas, de modo que, los recursos diseñados para el museo son considerados desde este punto; precisamente, González (2016) afirma que a través del arte se debe generar el desarrollo de experiencias significativas, este con el fin de que los asistentes encuentren interés hacia el aprendizaje y los conocimientos.

Por otra parte, los encuestados afirman haberse percatado de las herramientas de inclusión como el mapa en braille, la señalética en LSC, los códigos Qr con audios y vídeos en LSC y los folletos en braille, en donde, se afirma que, el museo permite la generación de experiencias desde otros puntos, así como, los elementos en él pueden ser útiles (González,

2016), entonces, los recursos posibilitan la producción de experiencias significativas en los asistentes del museo.

Desde otra perspectiva, los encuestados afirman que es necesario dar a conocer sobre las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) en los espacios museológicos, así como estas influyen en el desarrollo de conocimientos, ya que, favorecen la sensibilización y creación del ser humano, justamente, Rodríguez, Velazco y Jiménez (2014), explican que la práctica pedagógica permite el desarrollo de métodos y didácticas para el apoderamiento de los conocimientos por parte de los asistentes. Además, los encuestados afirman la contribución de estas frente al fortalecimiento intrapersonal, en vista de las habilidades, debilidades y confrontaciones que estas permiten en el ser, específicamente, como Rodríguez Argote (2014) lo explica los procesos educativos en arte atienden al crecimiento integral de los asistentes, brindando la reconstrucción de identidad en ellos.

5.2.2. Desde la sensibilización y la apreciación estética.

En cuanto a esta categoría, las preguntas se plantearon frente a la estimulación sensitiva, la generación de experiencias significativas y la conciencia estética y emocional de las personas con discapacidad auditiva. El elemento predominante en esta ocasión son las vibraciones, sin embargo, a su vez se habla de texturas, movimiento y el sentido visual. No obstante, el Ministerio de Educación Nacional (2010) menciona la sensibilidad visual dándole una primacía sobre los demás sentidos, debido a que ésta “podría residir en su calidad de relación sintética con las cosas, puesto que el ojo tiene los elementos fisiológicos para formar esquemas de sentido que tienden a ser completados y a los cuales nos atenemos en la vida ordinaria” (p. 31).

Igualmente, los entrevistados mencionan la importancia de dar un rumbo, por medio de la estimulación multisensorial, a la sensibilidad que adquieren las personas desde su niñez. Esta

postura se ve reflejada en lo establecido por el MEN (2010), pues los ejercicios básicos de la interpretación formal, determinada dentro de la apreciación estética, se relacionan con el desarrollo del pensamiento espacial para entender la estructura del espacio físico, lo cual se enseña a los niños desde pequeños cuando se relacionan con el entorno y los desplazamientos de los objetos.

Al mismo tiempo, algunos entrevistados hacen referencia a la identificación de las necesidades de la población para así promover relaciones entre los sujetos y el espacio, a medida que se enlazan los aprendizajes adquiridos en el museo con la vida misma. De ese modo “la sensibilidad está estrechamente relacionada con la expresión, la cual se puede entender como un salir de sí mismo, con el fin de hacer partícipe a otros de vivencias personales y de la interpretación que se hace de las ajenas” (MEN, 2010, p. 28), además, de acuerdo al MEN (2010) la sensibilidad favorece la evolución de las competencias ciudadanas puesto que, al momento que la persona genera reconocimiento propio y de los lazos con otros, cultiva en sí mismo factores que reconfortan su inteligencia emocional para aprender a conocerse y a conocer a los demás.

Por último, en cuanto al vínculo entre los aprendizajes, el museo y la vida “apreciar estéticamente implica un proceso de valoración cultural que conlleva a estimar un objeto, una tradición, una práctica o expresión perteneciente a la cultura” (MEN, 2010, p. 40), en la que se admite la apreciación estética al momento de relacionar afectivamente lo observado con los recuerdos para generar un nuevo aprendizaje (experiencia significativa).

Respecto a las encuestas, se obtiene que los encuestados consideran que la relación en cuanto a las personas y los espacios a los que asisten se refleja frente a los objetos y la familiaridad que en este se le produzca, sin embargo, explican su preferencia sobre los recorridos

autónomos, debido a que estos les generan individualidad y reflexión. Del mismo modo, esclarecen que son sensibles a los colores, olores, sabores y texturas, interpretando que, tienen una sensibilidad muy fuerte con los objetos, personas y lugares. Por consiguiente, Fernández y Chavero (2012), mencionan los requerimientos de la UNESCO para el desarrollo de la sensibilidad y apreciación estética, en las que se encuentran “¿Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio? ¿Cómo nos expresamos?”. Finalmente, es necesario reconocer tanto las capacidades como las preferencias de los encuestados, debido a que, los recursos se elaboran con el fin de generar experiencias desde la sensibilización y apreciación estética.

5.2.3. Desde la inclusión cultural y la discapacidad auditiva.

Las preguntas de esta categoría fueron construidas en torno a las estrategias para comunicarse con personas con discapacidad auditiva y la influencia de la cultura y el contexto para la inclusión de esta población en los museos. Los entrevistados nombran la expresión corporal, la gestualidad, la escritura y el dibujo como una alternativa para comunicarse con las personas con discapacidad auditiva cuando no se tiene el conocimiento sobre la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Aunque las estrategias mencionadas anteriormente son muy válidas, es primordial aclarar que “la construcción del mundo en un grupo social que emplea una lengua con canales de recepción y expresión diferentes a las lenguas orales, como lo es la lengua de señas (...), debe implicar una relación también diferente con su entorno” (Morales García, 2009, p. 127), por lo que, quizás la herramienta más útil al momento de comunicarse con ésta población y no tener conocimiento sobre LSC, es la visual; por ende, en la elaboración de recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) se dio igual importancia a los gráficos y se buscó que estos fueran lo más globales posibles para facilitar su entendimiento.

La mayoría de los entrevistados indican que el contexto y la cultura influyen en gran medida en la inclusión de la población con discapacidad auditiva puesto que no existe una cultura inclusiva, lo cual coincide abiertamente con lo expuesto por Morales García (2009) ya que:

Es la sociedad quien crea barreras, dificulta la participación, impone reglas y genera la exclusión, a pesar de que pregonan la inclusión. Una sociedad que parece estar interesada en mantener las desigualdades y la exclusión para no enfrentar su propia decadencia, su crisis frente a lo diferente. (p. 132).

Paralelamente, otro factor importante, planteado por uno de los entrevistados es “que la misma población en situación de discapacidad y las organizaciones encargadas de ello presionen y vayan, hagan uso de esos espacios” (entrevista realizada a docente de LEART, Héctor Cadena, 29 de octubre del 2018), lo que implica que la población con discapacidad auditiva genere una conciencia de sí mismos y sus derechos donde, de acuerdo con Morales García (2009) “ya no es mimetizarse para intentar ampliar los espacios de participación. Es, siendo uno mismo, con sus modos de vida, formas de simbolizar la realidad, culturas, lenguas, inteligencias o estrategias de aprendizaje distintas” (p. 134), en otras palabras, es acceder a todos los ambientes en igualdad de condiciones y oportunidades.

Para finalizar, algunas personas señalan la voluntad como un factor indispensable para la eliminación de barreras que permitan promover una verdadera inclusión de la población con discapacidad auditiva, por medio de la construcción de políticas de largo alcance; así pues “...lo principal es tener la voluntad, (...) ya eso genera una cantidad de cosas a su alrededor, no podemos solucionar todos los problemas, pero sí estas acciones, esta entrevista, este material, el resultado de esta investigación va a aportar muchísimo” (entrevista realizada al director del

MAC, Gustavo Ortiz, 5 de marzo de 2019). De esa forma, se habla de procesos no lineales que, similares a los laboratorios, “son producto del ensayo y el error, donde se puede aprender haciendo a través de la experimentación transdisciplinar, que mira a la nueva realidad desde diferentes ángulos para proporcionar soluciones poliédricas, innovadoras y sostenibles” (González, 2016, p. 64).

En relación con las encuestas, seis encuestados tienen discapacidades, en donde, tres tienen discapacidad auditiva, dos cognitiva y uno física; por ende, el museo debe presentarse como la educación artística según González (2016), un espacio para el aprendizaje en comunidad, esta con el fin de transformar la realidad social y promover la inclusión. Por otra parte, Rodríguez Argote (2014), encuentra necesario “cambiar sus comportamientos y actitudes con respecto a las diferencias de las personas” (p. 93). Sin embargo, el 57% de los encuestados con discapacidad han sido excluidos en actividades, es decir, no se evidencia comprensión sobre estas; asimismo, manifiestan como sugerencia proponer herramientas pedagógicas que aporten a la inclusión, también, tener intérpretes con discapacidad como apoyo, así como, intérpretes con las capacidades para atender los asistentes con discapacidad.

De otro modo, el 48% de los encuestados ha escuchado hablar sobre la señalética especializada para discapacidad auditiva, debido a esto, es fundamental el recurso de la señalética de la información general y la bienvenida, gracias a esta, se genera conocimiento a las personas que no reconocen esta, es decir, a su vez genera conocimiento sobre la discapacidad auditiva. Finalmente, el 52% de los encuestados encuentra que, los espacios culturales específicamente los museos, no promueven la inclusión en discapacidad auditiva, entonces, se comprende necesaria, debido a que, los museos deben formar espacios de aprendizaje para todos.

5.2.4. Desde la ruta para la interpretación del arte contemporáneo y la señalética.

Durante el análisis de las rúbricas de evaluación se evidenció claridad en la señalética, tanto en los pictogramas como en el orden y la información, sin embargo, es necesario examinar los colores, debido a que un 20% de los asistentes encontraron fallo en ellos, afirmando que los colores dan una sensación monótona, del mismo modo, es indispensable revisar la quinta pregunta de la rúbrica, “¿Qué opinión merece la señalética de la entrada y la recepción?”, debido a que, en esta se encontró el mayor número de cuestionamientos y no respuesta por parte de los asistentes.

De este modo, González (2016), como ya se ha mencionado, explica la co-creación, como una construcción constante que se modifica en la prueba y error, esto con el fin de recibir críticas desde distintas posiciones, es decir, la señalética se encuentra en un proceso de co-creación, en el que se realizan distintas comprobaciones de su funcionamiento, como sugerencias y recomendaciones. Por otra parte, el recorrido de la *Ruta para la interpretación del arte contemporáneo* fue realizada de manera autónoma, debido a que, el diseño del material se desarrolló para recorridos individuales, gracias a que, se encontró que este es el que se realiza con más frecuencia en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), y se pretendió crear una experiencia satisfactoria en las diferentes visitas que se ofrecen al público.

Siguiendo, se observó que el museo se demuestra como un espacio preparado para el recibimiento de la población con discapacidad auditiva, no absolutamente, pero con las bases iniciales; es así como, González (2016) explica los museos como espacios de educación no formal, que han evolucionado para ser escenarios de diálogo e interacción con el público, en otras palabras, se convierte en un espacio abierto a todo público, entonces, se evidencia fundamental la inclusión. Sumado a esto, la mayor parte de los asistentes encontraron claridad y

organización en la ruta, esto favorece la comprensión de esta. Sin embargo, los asistentes sugirieron que para una mayor inclusión se podría instalar la traducción de cada una de las obras a Lengua de Señas Colombiana (LSC), asimismo, mencionan la compañía de un intérprete para la experiencia de la población con discapacidad auditiva. Para finalizar esta parte, se percibe que la ruta funciona en la primera prueba, aunque, es necesario reajustar unas de las traducciones a LSC debido a que algunas de estas, no cuentan con una traslación clara.

Respecto a los diarios de campo, es un gran aporte para la investigación establecer intereses y relaciones con estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO puesto que el presente proyecto tiene como objetivo beneficiar directamente a esta población, y, con lo anterior, se da respuesta al lema “nada sobre nosotros sin nosotros” acuñado a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asimismo, contar con la colaboración del MAC hace notar su simpatía frente al proyecto y la voluntad de todo el equipo por colaborar. Es importante conocer los elementos del diseño que pueden enriquecer y aportar a la propuesta de recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte, dado que muchas de las características mencionadas del diseño universal no se tenían presentes del todo, por tal razón, es indispensable seguir indagando sobre estos elementos para elaborar una mejor herramienta.

El trabajo con Elver y Nicolás ha sido enriquecedor puesto que no solo se habla del proyecto, sino que se aprende bastante sobre la LSC; es allí donde se comprende la importancia de la co-creación ya que se tienen en cuenta las necesidades y las opiniones de las demás personas lo que permite desarrollar una mirada más objetiva sobre el diseño del material, por ende, es importante ser comprensivos y estar abiertos frente a todas las propuestas y sugerencias que se puedan llegar a generar. Igualmente, es fundamental realizar varias pruebas de los diferentes recursos diseñados para validar su efectividad; así como tener apreciaciones de

distintas personas con discapacidad auditiva y conocimiento en LSC, genera progresos en los diseños, especialmente en la traducción a LSC.

Por otro lado, son también esenciales las apreciaciones por parte de la población que no tiene discapacidad auditiva, puesto que se busca que el material diseñado sea funcional para el mayor número de personas posible. De tal manera, las valoraciones expresadas por los visitantes al MAC durante la primera prueba de los recursos, reflejan una buena impresión, sin embargo, las sugerencias y observaciones apuntan a construir algo más visual, lo cual se tuvo en cuenta al momento de realizar ajustes y modificaciones del material para la segunda prueba de aplicación. Sumando, es significativo para la investigación que se visibilicen estos proyectos para que la comunidad tenga conocimiento de las acciones que ha ido tomando el MAC para la inclusión de personas con diferentes discapacidades en sus espacios.

Ahora bien, en cuanto a la segunda prueba de los materiales diseñados, ya con los ajustes propuestos en las primeras experiencias, tanto la aplicación del jueves 11 de abril de 2019 como a la del sábado 13 de abril asistió un buen número de personas y entre ellas algunas con discapacidad auditiva y otras con conocimiento en LSC. Sin embargo, en la segunda sesión de prueba se evidenció una falencia en la revisión del material y la atención de instrucciones, dado que algunas personas devolvieron los recursos al finalizar el encuentro, cuando, en la ruta se encuentra especificado que el material entregado a las personas es de su propiedad, excepto la rúbrica de evaluación, lo cual, se indicó desde el inicio del recorrido que debían entregarla al terminar para conocer sus apreciaciones frente a los recursos.

Terminando, no se planteó el recorrido con un acompañamiento o guía, debido a lo cual, en un principio, se aclaró que el material está diseñado para que las personas puedan realizar un recorrido autónomo, debido a las características del museo, que no siempre cuenta con un

intérprete pues funciona gracias a la ayuda de los voluntarios; además, tampoco se cuenta con los recursos para contratar un intérprete en lengua de señas de forma permanente. Por otra parte, no fue posible tampoco realizar una activación general del material, en vista que las personas, durante las cuatro sesiones de prueba, fueron llegando en diferentes horarios, por lo que se optó por solo hacer la explicación de los recursos diseñados y el propósito de los mismos.

6. CONCLUSIONES

Dentro de los referentes seleccionados en la investigación aparecen estudios de caso de personas con discapacidad auditiva; igualmente, algunos autores plantean la posibilidad de desarrollar procesos de inclusión, apoyados en normas nacionales e internacionales, que permitan a esta población acceder a los diferentes espacios culturales, trabajando a partir de la estimulación de los sentidos. En cuanto a la parte metodológica se encuentran talleres, metodologías cualitativas y ejercicios de acción realizados en contextos específicos, para esto, es indispensable la presencia de distintas entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, y no gubernamentales como asociaciones y entidades, ya que éstas trabajan en pro del reconocimiento de los derechos de las personas con diferentes discapacidades.

Sin embargo, después del anterior balance, se logra evidenciar que no existe profundización en torno al desarrollo de herramientas que permitan fortalecer los canales de comunicación entre espacios culturales y personas con discapacidad auditiva, desde la estimulación de los sentidos para el aprendizaje significativo, es decir, que dentro de los documentos se habla de distintos elementos que permiten la inclusión de ésta población en los diferentes entornos, pero se olvida un objetivo importante como lo es el que las personas con discapacidad auditiva puedan, además de asistir a los diferentes espacios culturales, vivenciarlos.

Por otra parte, en la propuesta y diseño de recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) se contó con el apoyo de personas con discapacidad auditiva lo que da cumplimiento a uno de los objetivos específicos establecidos dentro de la investigación, donde se tomó como referente principal a Juan Acha y al Project MUSE, un proyecto dedicado a indagar y beneficiar la acción de los museos de arte como medios fundamentales en la formación integral; estos

fueron escogidos tanto para la organización de la ruta y la señalética como para la elaboración del contenido. Asimismo, las competencias artísticas como la sensibilización y la apreciación estética se evidenciaron a lo largo de la investigación debido a que los asistentes generaban un criterio y reflexión frente a los materiales diseñados el cual pudimos validar a través de la rúbrica de evaluación. Con lo anterior, se cumple otro de los objetivos específicos que corresponde al análisis de la funcionalidad de los recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), sin embargo, es necesario realizar ajustes en cuanto a las traducciones de Lengua de Señas Colombiana y la representación de los mapas de los distintos pisos del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

Al mismo tiempo, con el presente proyecto se provee al MAC de herramientas que facilitan la inclusión de personas con discapacidad auditiva en sus espacios, dado que por las características del mismo, no es posible contar con un intérprete de Lengua de Señas que esté presente para atender a esta población; de igual forma, para recibir una visita interpretada o visita-taller se requiere hacer la reserva con al menos una semana de anticipación y contar con un mínimo de cinco personas, por esta razón, el material diseñado está enfocado en las visitas autónomas puesto que la población en la mayoría de casos, teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, prefiere realizar una visita de carácter individual. Además, es importante aclarar que dentro de los valores del MAC se encuentra el acceso, el conocimiento y la inclusión donde se hace uso de la didáctica “para generar nuevos significados y experiencias que permiten ampliar el conocimiento como parte del proceso formativo y social de nuestros visitantes” (MAC, s.f.), donde el material diseñado se encuentra dentro de las políticas establecidas por el museo.

La implementación de Recursos para Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), dados desde la sensibilización y la apreciación estética favorecen la inclusión cultural de los visitantes

con discapacidad auditiva al MAC, puesto que en las rúbricas de evaluación se refleja que existe una receptividad positiva por parte de la población, también, cabe resaltar que una construcción comprendida en y desde la comunidad facilita una mejor explotación de los recursos que ofrece la misma, así como las necesidades que ésta requiere (González, 2016).

Asimismo, este material contempla la trascendencia de “co-crear una nueva sociedad sustentable cuyo desarrollo no se asiente en el crecimiento económico, sino en un nuevo modelo que lleve a una práctica real los principios de democracia, inclusión y valoración del medio ambiente” (González, 2016, p. 65), lo cual demanda la participación activa de la población para lograr la abertura de modelos tradicionales, con el propósito de originar saberes y acciones para las prácticas inclusivas actuales y visualizar al museo como un espacio o un lugar de encuentro abierto al diálogo.

Con respecto al trabajo con estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO, este facilita en primera instancia, la construcción de lazos de amistad entre el equipo, y, en segunda instancia, el tejido de redes de trabajo, ya que, los estudiantes con discapacidad auditiva entraron a formar parte de otros proyectos de inclusión elaborados en el MAC como por ejemplo la traducción a Lengua de Señas Colombiana (LSC) del rap del museo. En esa misma línea, es necesario potenciar los elementos gráficos incluidos en la ruta, puesto que así se puede hacer funcional para otras poblaciones con discapacidad como personas con el Trastorno del Espectro Autista. Paralelamente, es indispensable visibilizar e incorporar proyectos inclusivos al plan estratégico del MAC para que logre trascender a otros espacios.

Finalmente, se resalta la voluntad tanto del personal del museo como de los estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO y las investigadoras en la construcción de ésta propuesta, pues es uno de los factores fundamentales; sin embargo, es necesario que desde el

MAC se asigne un presupuesto que permita fortalecer la elaboración de herramientas enfocadas en la promoción de la inclusión. No obstante, en proyectos de carácter inclusivo, existe espacio para el ensayo y el error, en vista de que, aunque existen políticas que respaldan las prácticas inclusivas, no se cuenta con una metodología determinada que establezca los procesos que se deben llevar a cabo para impulsar la inclusión.

7. PROSPECTIVA

El Proyecto Señas al MAC fue un proceso de investigación que aportó innumerables aprendizajes y reflexiones, en torno a las dinámicas de inclusión, a las estudiantes Laura Rojas y Cindy Cifuentes, quienes, desde su formación como Licenciadas en Educación Artística, encuentran unos pasos a seguir donde se fortalezcan sus habilidades enfocadas en la pedagogía y el arte, las cuales se pueden llegar a profundizar en otros estudios más avanzados como lo son la Maestría y el Doctorado. No obstante, teniendo en cuenta los resultados de las aplicaciones de recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA), se propone realizar ajustes a los materiales diseñados puesto que se busca proporcionar al MAC herramientas que estén dentro de sus políticas y que, además, permitan a los asistentes tener una experiencia no auditiva que beneficie principalmente a la población con discapacidad auditiva.

Por otra parte, se planteó la posibilidad de continuar con el diseño de dos recursos más: el primero corresponde a una caja mágica de los sentidos y emociones que contendría materiales con distintas texturas, colores y olores que tengan relación con la historia y los datos generales del Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC), así como también las obras de la exposición temporal que se encuentre en ese momento, esto con el propósito de generar un elemento para la sensibilización por medio de los sentidos que sea funcional para las visitas interpretadas y visitas-taller que se realizan en el MAC. El segundo recurso, se relaciona con el diseño de un diccionario de bolsillo donde se esquematicen las respuestas a las preguntas frecuentes del MAC a través de Lengua de Señas Colombiana (LSC) y Lengua Castellana. Para ello se tendrían en cuenta los videos informativos del MAC: “El público pregunta, el curador responde” y “El público pregunta, el director responde”, esto con el fin de construir una herramienta para que el equipo del museo pueda dar respuesta a los cuestionamientos que se

producen en la población sin la necesidad de tener una formación previa en LSC, ya que evidenciamos que el personal que trabaja en el museo no es permanente, además, no todos poseen el conocimiento sobre la LSC, y no siempre están disponibles intérpretes-guías.

Empero, una sugerencia para el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC) es capacitar como intérpretes-guías a los estudiantes de Licenciatura en Educación Artística-LEART que realizan su práctica profesional en este espacio, para así ofrecer una visita guiada de forma constante; de igual manera, es importante que dentro de los servicios del museo se brinde una visita interpretada especializada a personas con diversas discapacidades, periódicamente de acuerdo a los requerimientos que el mismo museo determine. Por otra parte, teniendo en cuenta los procesos de inclusión llevados a cabo en otros museos mencionados a lo largo de ésta investigación, y que el MAC ya cuenta con algunos programas de accesibilidad, se recomienda potencializar las actividades y talleres dirigidos principalmente a personas con discapacidad, así como contemplar estos proyectos dentro del recurso y presupuesto planteado cada año para el museo. Paralelamente, se invita al MAC a hacer la difusión del material diseñado en este proyecto, para que la población con discapacidad auditiva conozca la existencia de una herramienta que busca atender sus necesidades y haga uso de la misma.

Para finalizar, se espera que el proyecto de investigación sirva tanto a los futuros estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, como a los museos a nivel local y nacional, fortaleciendo el área educativa y de inclusión de sus espacios. Dentro del Proyecto Señas al MAC, también se planteó la posibilidad de establecer relaciones con el Museo Universitario Universidad de Antioquia (MUUA) donde se socialice a estos recursos y las Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) diseñados anteriormente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acha, J. (2007). *Expresión y apreciación artística: Artes Plásticas*. México: Editorial Trillas.
- Acha, J. (2008). *La apreciación artística y sus efectos*. México: Editorial Trillas.
- Aguilar Ugarte, P. T., Zepeda Arias, N. & Ekdesman Levi, D. (2016). *Menú para visitar museos*. Recuperado de <http://menu.nodocultura.com/>
- Alelú Hernández, M., Cantín García, S., López Abejón, N. & Rodríguez Zazo, M. (S.f.). Estudio de encuestas. [Archivo en PDF]. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo.pdf
- Alerm González, A. & González, Pérez, U. (2014). Apreciación estética y artística en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Medicina. *Educación Médica Superior*, 28 (4), 766-780. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n4/ems15414.pdf>
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Avalos Dávila, C. (2015). *Introducción a los Métodos Mixtos de Investigación*. [Archivo en PDF]. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carolina_Avalos/publication/289077030_Mixed_Methods_Part_2/links/5688e0fc08ae1975839a619c/Mixed-Methods-Part-2.pdf
- Bayer, R. (1965). *Historia de la estética*. Recuperado de http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/ma_del_carmen_rossette/wp-content/uploads/2013/08/73007731-Raymond-Bayer-Historia-de-la-Estetica.pdf
- Buchar, I. (2016). Estética. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/3677/uba_ffyl_p_2016_art_Est%C3%A9tica.pdf?sequence=1
- Bueno Abad, J. R. (2002). La inclusión y los procesos de intervención social. *Acciones e investigaciones sociales*, (16), 293-327. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/301679.pdf>
- Cárdenas, G. (17 de agosto de 2016). Un museo contemporáneo desde el barrio. *Periódico Arteria*. Recuperado de <https://www.periodicoarteria.com/cincuenta-aos-del-mac-8455>
- Carvajalino Bravo, L. Y. (S.f.). *Inclusión en el aula: Una escuela para todos*. [Archivo en PDF]. Recuperado de <http://redcdpd.net/congreso/wp-content/uploads/2015/04/Carvajalino.pdf>
- Center for Parent Information & Resources. (2014). Sordera y la Pérdida de la Capacidad Auditiva. Recuperado de <http://www.parentcenterhub.org/auditiva/>
- CILSA (S.f.). Dí capacidad. Recuperado de <https://desarrollarinclusion.cilsa.org/di-capacidad/nada-sobre-nosotros-sin-nosotros/>
- Congreso de Colombia. (11 de febrero de 1997). Artículo 1. [Título I]. *Ley sobre la integración social de las personas con limitación*. [Ley 391 de 1997]. DO: 42.978. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>
- Congreso de Colombia. (11 de febrero de 1997). Ley sobre la integración social de las personas con limitación. [Ley 391 de 1997]. DO: 42.978. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>

- Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Artículo 1. [Título I]. *Ley sobre las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. [Ley 1618 de 2013]. DO: 48.717. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081>
- Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Artículo 17. [Título IV]. *Ley sobre las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. [Ley 1618 de 2013]. DO: 48.717. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081>
- Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Ley sobre las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1618 de 2013]. DO: 48.717. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081>
- Congreso de la República. (31 de julio de 2009). Artículo 30. [Título I]. Ley sobre la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. [Ley 1346 de 2009]. DO: 47.427. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>
- Congreso de la República. (31 de julio de 2009). Ley sobre la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. [Ley 1346 de 2009]. DO: 47.427. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en la educación inicial y básica*. Disponible en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Auditiva/3discapacidad_auditiva.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 13 [Título II]. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-13>
- Cuevas Abril, S. M. (2003). Sensibilización artística “En el Centro Educativo Rural Simón Bolívar de Lenguazaque Cundinamarca”. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5669/128901.pdf?sequence=1>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2018). Discapacidad. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M. y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Espínola Jiménez, A. (2015). Accesibilidad auditiva. Pautas básicas para aplicar en los entornos. Recuperado de <https://www.siiis.net/documentos/ficha/505973.pdf>
- Fernández, S. & Chavero, G. (2012). Las competencias artísticas en la enseñanza del arte. *Decires*, 14 (17), 9-58. Recuperado de: <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art17-3.pdf>
- Fritzen, S. J. (1987). *La ventana de Johari: Ejercicios de dinámica, de relaciones humanas y de sensibilización*. Recuperado de: <http://www.septien.edu.mx/septien/maestria/LA%20VENTANA%20DE%20JOHARI.pdf>

- Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2013). *Guía de accesibilidad para personas sordas en las industrias culturales*. [Archivo en PDF]. Recuperado de <http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/guia.pdf>
- Galla, A. (S.f.). *El museo inclusivo*. [Archivo en PDF]. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:720a26c9-1b59-469e-b7f9-3ad369681fe7/03-museo-inclusivo.pdf>
- García-Allen, J. (S.f.). Pirámide de Maslow: la jerarquía de las necesidades humanas. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/psicologia/piramide-de-maslow>
- Gómez Alonso, R. (2004). El museo: Espacio creativo. *Icono*, 2 (14), 1-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1335484.pdf>
- González, R. (2016). La práctica artística contemporánea como experiencia interdisciplinar abierta al aprendizaje transversal. *Arte y Políticas de Identidad*, 14, 53-68. Recuperado de <http://revistas.um.es/api/article/view/280481/205091>
- Grimalt, A. (2013). ¿Mentalización o transformación? *Temas de psicoanálisis*, (5), 1-30. Recuperado de <http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2013/01/PDF-GRIMALT-FINAL12.pdf>
- Hernández Hernández, F. (1998). *El museo como espacio de comunicación*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/228178416/Hernandez-Francisca-El-Museo-Como-Espacio-de-Comunicacion>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20Edici%C3%B3n%202016.pdf
- Hospital de Engativá II Nivel ESE (2014). Diagnóstico Localidad Engativá 2014. Recuperado de http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/10_Diagnostico_Local_2014_Engativ%C3%A1_12abr_2016.pdf
- ICOM. (2010). Definición del museo. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>
- INSOR (2013). *Boletín del observatorio social de la población sorda colombiana*. [Archivo PDF]. Recuperado de <http://www.insor.gov.co/historico/images/bolet%C3%ADn%20observatorio.pdf>
- Instituto de Educación a Distancia de Andalucía. (S.f.). Crítica y apreciación estética. Recuperado de http://www.lanubeartistica.es/dibujo_artistico_1/Unidad6/DA1_U6_T1_Contenidos_v02/2_critica_y_apreciacion_estetica.html
- Instituto Nacional de Sordera y otros Desórdenes de Comunicación (2017). Pérdida de audición inducida por el ruido. Recuperado de <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/perdida-de-audicion-inducida-por-el-ruido>
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00420821798feff292a30>
- Junta de Andalucía. (S.f.). Competencia cultural y artística. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/profesorado-nosinteresa-competencias-cya.html>
- La Rueda Flotante (S.f.). Nosotros. Recuperado de <http://www.laruedaflotante.com/>

- Llorens, J. (2011). Inclusión cultural: desafíos de la inclusión social con orientación intercultural. *Revista Argumentos*, (5), 1-7. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/08/120812.pdf>
- Martínez, M. C. (2010). Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la educación continua. *Revista Iberoamericana De Educación*, (52), 95-108. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/Docentes%20de%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica.%20Mart%C3%ADnez,M.C.pdf>
- Mascareño, A. & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Cepal*, (116), 131-146. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno_es.pdf;jsessionid=60829CDEE65717D2685841BDFB0D8EB5?sequence=1
- Matallana Perdomo, J. D. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio de experiencias artísticas en dibujo y pintura para estudiantes con Discapacidad Cognitiva*. (Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO). Recuperado de http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/2917/TEA_MatallanaPerdomoJulian_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Matos, B. & Belaunde, L. E. (2014). Arte y transformación: Experiencias e imágenes de los artistas de la Exposición ¡Mira! *Mundo Amazónico*, (5), 297-308. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/45815/48344>
- Mayo, M. (2016). Globalización. *La Nueva Crónica*. Recuperado de <https://www.lanuevacronica.com/globalizacion>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Recuperado de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & Fundación Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/primerainfancia/publicaciones/Documents/Lenguajes%20y%20ambientes%20de%20lectura%20interactivo.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaAuditiva.pdf>
- Ministerio de Educación Ecuador. (2011). *Educación sin barreras: Programa de sensibilización*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN_DE_SENSIBILIZACION_100214.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-lineamientos-artistica-2010.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (S.f.). Serie de lineamientos curriculares para la Educación Artística [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de Salud de Colombia. (S.f.). *ABECÉ de la discapacidad*. [Archivo en PDF]. Recuperado de

- <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>
- MoMA (S.f.). Sobre nosotros. Recuperado de <https://www.moma.org/about/>
- Morales García, A. M. (2009). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (3):125-141.
- Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (2014). *Arte y cultura sorda*. Recuperado de https://issuu.com/macbogota/docs/arte_y_cultura_sorda_ii
- Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (2015a). *Memorias Proyecto Cultura y Contemporaneidad Incluyente para la Discapacidad*. Recuperado de https://issuu.com/macbogota/docs/memorias_inclusion_y_discapacidad
- Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (2015b). *Manual de Buenas Prácticas de Accesibilidad para Museos*. Recuperado de https://issuu.com/macbogota/docs/manual_accesibilidad-digital
- Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (2017). *La aventura de la cultura 1966-2016*. Recuperado de https://issuu.com/macbogota/docs/la_aventura_de_la_cultura_1966_-_20
- Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá. (S.f.). El museo: Misión y visión. Recuperado de <http://www.mac.org.co/mac/mision-y-vision>
- Museo de la Independencia. (S.f.). Misión y Visión. Recuperado de <http://www.museoindependencia.gov.co/quienes-somos/Paginas/Misi%C3%B3n-y-Visi%C3%B3n.aspx>
- Museo de la Independencia. (S.f.). Ponle tus sentidos a la historia. Recuperado de <http://www.museoindependencia.gov.co/que-hacemos/Paginas/Ponle-tus-sentidos-a-la-historia.aspx>
- Museo del Oro (S.f.). Sobre el Museo del Oro. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/sobre-el-museo-del-oro>
- Museo Nacional (S.f.). Servicios Educativos. Recuperado de <http://www.museonacional.gov.co/servicios-educativos/Paginas/Accesibilidad.aspx>
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (S.f.). Accesibilidad. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/visita/accesibilidad>
- Museo Nacional de Colombia (2014). *Colombia, territorio de museos. Diagnóstico del sector museal colombiano*. Recuperado de http://www.museoscolombianos.gov.co/publicaciones/diagnostico_dic17%20DEFINITIVO.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Sordera y pérdida de la audición. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>
- Parra-Plaza, J. A. (2015). Intérprete de lenguaje de signos para la comunicación de personas con discapacidad auditiva empleando procesamiento de imágenes. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 27 (1), 54-60. Recuperado de http://blade1.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/fe1e_54-60.pdf

- Pedraza, Z. (2013). *Teorías desde la sensibilidad*. [Archivo PDF]. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n39/n39a02.pdf>
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, 6 (15), 267-287. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4834536.pdf>
- Pérez López, S. (2014). *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6998/1/TESIS585-141103.pdf>
- Pérez-Martínez, A., & Cruz-Rizo, L., & Tardo-Fernández, Y. (2012). Dinámica cultural estético-artística extensionista para las instituciones de la Educación Superior. *Ciencias Holguín*, XVIII (3), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1815/181524338007.pdf>
- Pole, K. (2009) Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Reglones*, (60), 37-42. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/katrhryn_pole.pdf?sequence=2
- Project MUSE (1995). MUSE QUESTs (Questions for Understanding, Exploring, Seeing and Thinking). Recuperado de <https://nodocultura.com/wp-content/uploads/2019/02/MUSE-QUESTs.pdf>
- Project Zero (S.f.). ¿Qué es PZ? Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>
- Quintana Orozco, R. (S.f.). Diseño de Sistemas de Señalización y Señalética. [Archivo en PDF]. Recuperado de https://taller5a.files.wordpress.com/2010/02/senaletica_universidadlondres.pdf
- Quispe Pérez, J. K. & Aronés Barreda, Z. Y. (2014). Guía para la Estimulación e Integración Multisensorial de Estudiantes con Sordoceguera y Multidiscapacidad. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5535/Gu%C3%ADa%20para%20la%20estimulaci%C3%B3n%20e%20integraci%C3%B3n%20multisensorial%20de%20estudiantes%20con%20sordoceguera%20y%20multidiscapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31 (1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rodríguez Argote, A., Velasco Vidal, N., & Jiménez, C. (2014). La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos. *Plumilla Educativa*, (14), 85-107. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/755>
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-8. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2901>
- Ruiz Castañeda, S. M. (2016). *Todos tenemos capacidades diversas: Arte y comunicación a partir de la diferencia*. (Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO). Recuperado de http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/4456/TEA_RuizCasta%C3%B1edaSandraMarcela_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez Flores, S. (S.f.). Concepto de sensibilidad en la ilustración. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/Sensibilidad%20y%20pensamiento.pdf>

- Sangrador Zarzuela, G. (2012). *Estimulación Multisensorial: guía de materiales y actividades*. (Trabajo de grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2686>
- Schuster, H. Y Rubiano, L. (2013). El Minuto de Dios, una mirada desde las ciencias sociales. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/POLI/article/viewFile/1153/1059>
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte – Dirección de Planeación de Proyectos Estratégicos Subdirección de Análisis Sectorial, Poblacional y Local. (2016). Ficha local de Engativá. Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/10_perfil_engativa_-_segunda_version_dic16.pdf
- Secretaría del Hábitat. (2018). Diagnóstico Engativá 2018. Recuperado de <http://habitatencifras.habitatbogota.gov.co/documentos/boletines/Localidades/Engativa.pdf>
- Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 5-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29215963001.pdf>
- Trujillo, D., Gutiérrez, F., & Ruiz, A. (2003). Los desafíos para el Minuto de Dios (A) The challenges facing Minuto de Dios. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, (31), 23-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/716/71603104.pdf>
- UNICEF. (2005). *Seminario Internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf
- Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital. (2016). Catastro e INSOR producen información accesible para la población sorda sobre los servicios que ofrece la Unidad. Recuperado de <https://www.catastrobogota.gov.co/es/Catastro-e-INSOR-producen-informacion-accesible-para-la-poblacion-sorda-sobre-los-servicios-que-ofrece-la-Unidad#>
- Universidad de Zaragoza. (S.f.). Prácticas grado de psicología: Guía para la elaboración del Diario de Campo. Recuperado de <http://fsh.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/747/74711353004/>
- Zepeda, N. (2015). Estrategias y recursos. QUESTs, preguntas para entender, explorar, ver y pensar. NodoCultura. Recuperado de <https://nodocultura.com/2015/02/23/quests-preguntas-para-entender-explorar-ver-y-pensar/>

9. ANEXOS



Ilustración 12. Proyecto Señas al MAC. (Bogotá, 2019) Tomada de <https://www.facebook.com/MACBogota/photos/a.10150480045225255/10156736077550255/?type=3&theater>



Ilustración 13. Elver Ramírez. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).



Ilustración 14. Diseño de materiales. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).



Ilustración 15. Revisión de material. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).

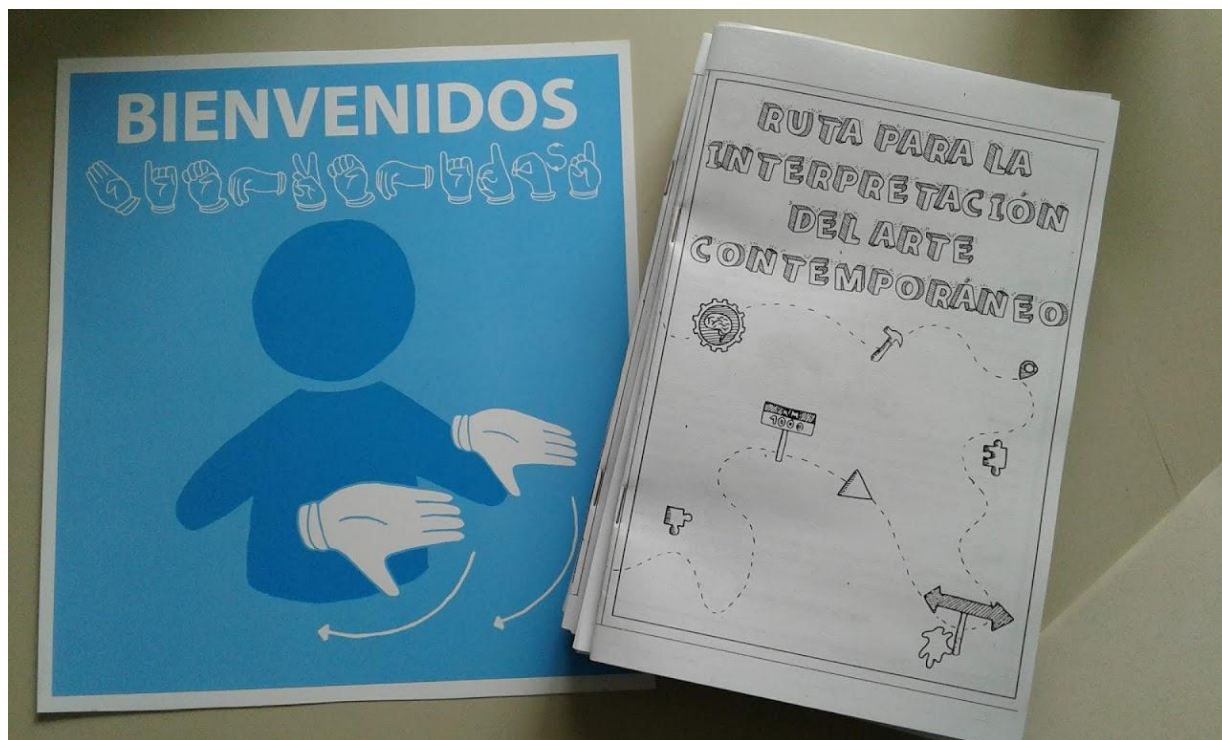


Ilustración 16. Material diseñado. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).

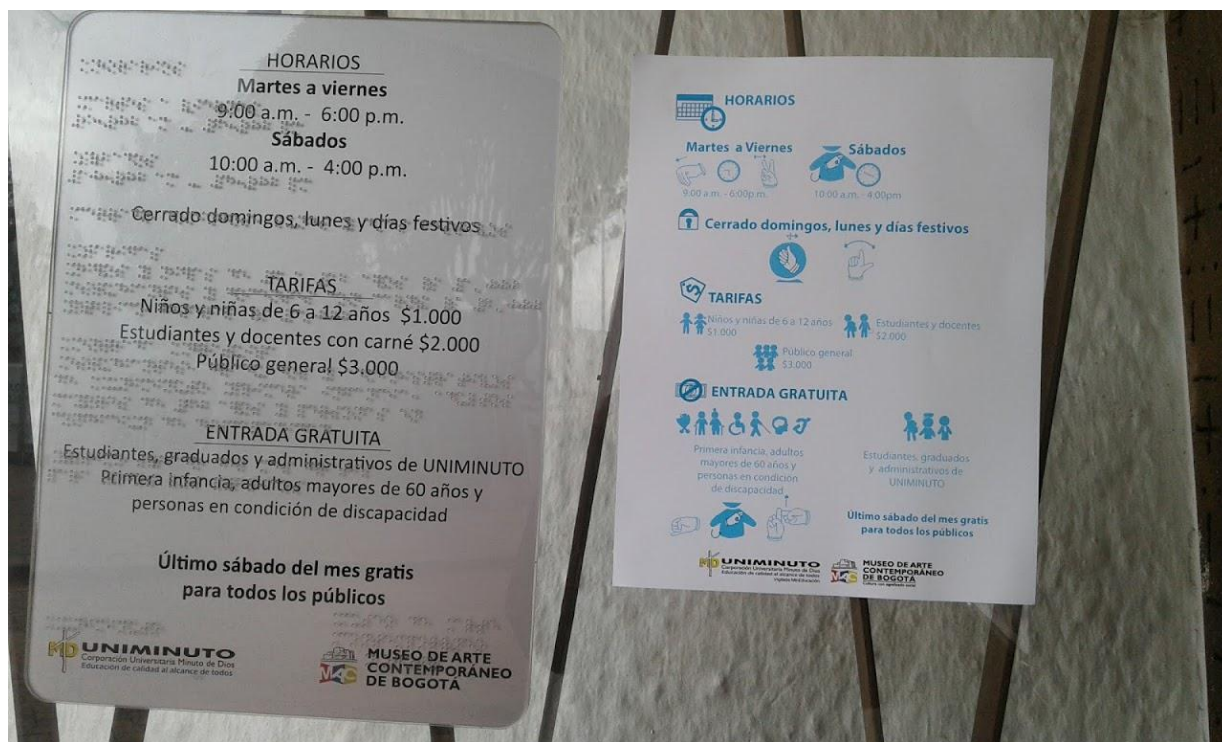


Ilustración 17. Material diseñado. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).



Ilustración 18. Prueba de materiales. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).



Ilustración 19. Prueba de materiales. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).



Ilustración 20. Prueba de materiales. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).

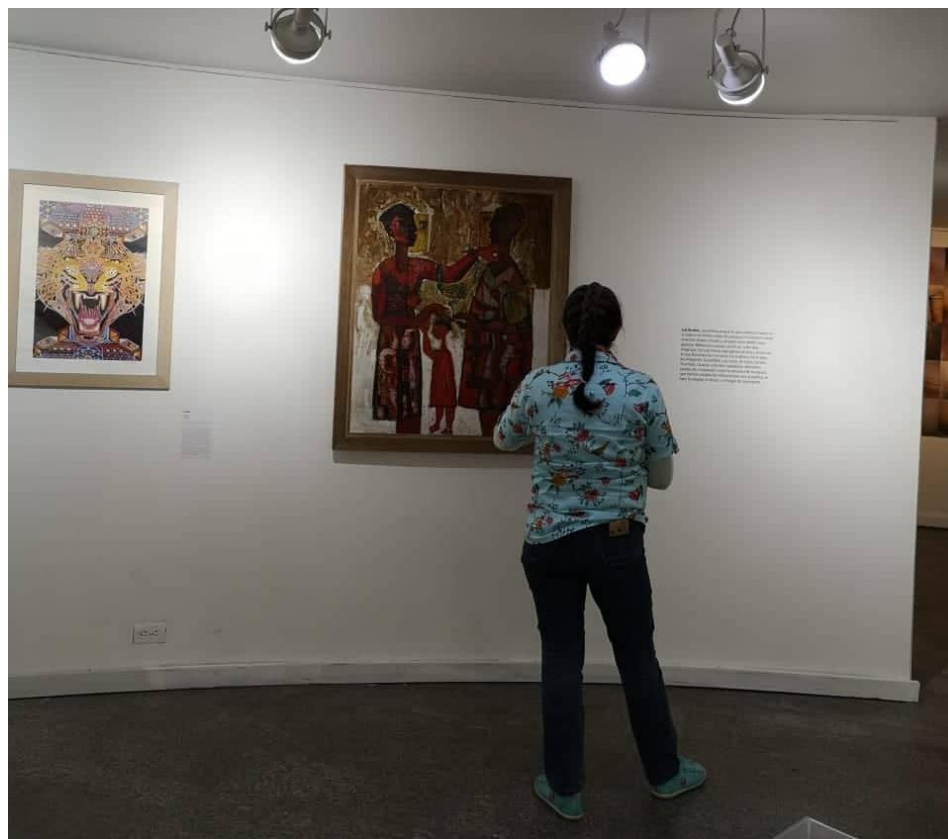


Ilustración 21. Prueba de materiales. Por Cifuentes, C. (Bogotá, 2019).




Ilustración 22. Prueba de materiales. Por Rojas, L. (Bogotá, 2019).

10. CRONOGRAMA DEL PROYECTO

FASE	ACTIVIDAD	FECHA
Primera Fase VER	Definir tema de investigación, objetivo general, objetivos específicos, formulación del problema y justificación.	7 al 14 de febrero de 2018
	Búsqueda bibliográfica sobre referentes que permitieran argumentar el tema escogido.	21 de febrero a julio de 2018
	Organización y redacción del marco teórico.	agosto a septiembre de 2018
Segunda Fase JUZGAR	Construcción de los instrumentos de recolección de datos.	septiembre a octubre de 2018
	Aplicación de algunos instrumentos de recolección de datos.	octubre a noviembre de 2018
	Diseño de los primeros bocetos de Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA).	diciembre de 2018 a enero de 2019
	Co-diseño de los Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) con el apoyo del Museo de Arte Contemporáneo (MAC) y los estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO.	20 de febrero a marzo de 2019
Tercera Fase ACTUAR	Recolección de datos a través de entrevista	7 de febrero al 8 de marzo de 2019
	Recolección de datos a través de encuesta semiestructurada elaborada en Google Drive	5 de marzo a 6 de abril de 2019
	Prueba piloto de los Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) diseñados.	28 de marzo de 2019
	Segunda prueba de los Recursos y EPA diseñados.	30 de marzo de 2019
	Ajustes al diseño de Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) con el apoyo del MAC y los estudiantes con discapacidad auditiva de UNIMINUTO.	31 de marzo a 7 de abril de 2019
	Prueba de los Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) diseñados con los ajustes.	11 de abril de 2019
	Segunda prueba de los Recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte (EPA) diseñados con los ajustes.	13 de abril de 2019
Cuarta Fase DEVOLUCIÓN CREATIVA	Elaboración de análisis e interpretación de resultados, conclusiones y prospectiva.	14 a 24 de abril de 2019
	Incorporación de correcciones, organización y redacción del documento final.	3 al 13 de mayo de 2019
	Socialización a la comunidad educativa UNIMINUTO.	13 al 17 de mayo de 2019

11. INSTRUMENTOS DISEÑADOS

11.1. Entrevista

FORMATO DE ENTREVISTA PROYECTO SEÑAS AL MAC (MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE BOGOTÁ)	
 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios</p>	<p>GUÍA AUTÓNOMA PARA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE DESDE LA SENSIBILIZACIÓN, LA APRECIACIÓN ESTÉTICA Y LA INCLUSIÓN CULTURAL DE LOS VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA</p>
 <p>SEÑAS AL MAC</p>	
<p>Investigadores principales: Cindy Cifuentes González Laura Rojas Hernández</p>	
<p>Objetivo de la investigación: Diseñar guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte desde la sensibilización y la apreciación estética que influyan en la inclusión cultural de visitantes con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).</p>	
<p>Entrevista dirigida a: Personal docente y personal de museos.</p>	<p>Fecha:</p>
<p>Datos de la persona entrevistada</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre y apellido: • Profesión: 	
<p>Preguntas de la entrevista</p>	
<p>Experiencias Pedagógicas en Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué herramientas o metodologías utilizaría para la accesibilidad de la población con discapacidad auditiva en el contexto museológico? • ¿Cómo emplearía las Experiencias Pedagógicas en Arte para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en museos? • ¿Qué medidas se deben tener en cuenta para facilitar el acceso de personas con discapacidad auditiva a los entornos culturales como los museos? 	
<p>Sensibilización y apreciación estética</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué instrumentos sensoriales existen para la estimulación sensitiva en personas con discapacidad auditiva? • ¿Cómo cree que se puede llegar a la generación de experiencias significativas en la población con discapacidad auditiva por medio de la sensibilización y la apreciación estética? • ¿Cuál estrategia considera efectiva para que la población con discapacidad auditiva tenga una mayor conciencia frente a lo estético y emocional? 	
<p>Inclusión cultural y discapacidad auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Usted qué haría para comunicarse con personas con discapacidad auditiva si no posee el conocimiento necesario sobre la lengua de señas? • ¿De qué forma cree usted que influye la cultura y el contexto en la inclusión de personas con discapacidad auditiva en los espacios museísticos? ¿Qué cree usted que hace falta para que en los museos exista una verdadera inclusión con respecto a la población con discapacidad auditiva? 	

11.2. Encuesta

<p>FORMATO DE ENTREVISTA PROYECTO SEÑAS AL MAC (MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE BOGOTÁ)</p>		
 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios</p>	<p>GUÍA AUTÓNOMA PARA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE DESDE LA SENSIBILIZACIÓN, LA APRECIACIÓN ESTÉTICA Y LA INCLUSIÓN CULTURAL DE LOS VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA</p>	 <p>SEÑAS AL MAC</p>
<p>Cordial saludo:</p> <p>El presente proyecto es elaborado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística LEART de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO y tiene como objetivo diseñar guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte desde la sensibilización y la apreciación estética que influyan en la inclusión cultural de visitantes con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC). Le invitamos a responder la siguiente encuesta, en ésta, su identidad y la información aquí suministrada serán de carácter confidencial y sólo servirán para enriquecer el proceso de estudio. A continuación, encontrará algunas preguntas de selección múltiple y otras preguntas abiertas; en estas últimas le pedimos que sea muy breve y objetivo con sus respuestas.</p> <p>Atentamente,</p> <p>Cindy Marcela Cifuentes González ccifunte10@uniminuto.edu.co</p> <p>Laura Alejandra Rojas Hernández lrojashern4@uniminuto.edu.co</p>		
<p>*Obligatorio</p> <p style="text-align: center;">Datos de la persona encuestada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirección de correo electrónico * _____ • Nombre * _____ • Carrera * _____ • ¿Presenta alguna discapacidad? ¿Cuál? * _____ <p>Seleccione la respuesta según corresponda</p>		
<p>1. ¿Conoce o ha escuchado hablar sobre la señalética especializada para personas con discapacidad auditiva? *</p> <p>Sí__</p> <p>No__</p>		

<p>2. ¿Conoce o ha escuchado hablar sobre el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC)? *</p> <p>Sí__</p> <p>No__</p>
<p>3. ¿Lo ha visitado? *</p> <p>Sí__</p> <p>No__</p> <p>Si la anterior respuesta es "No" continúe en la pregunta #8</p>
<p>4. ¿Cuál de las siguientes experiencias vivenció?</p> <p>Visita autónoma__</p> <p>Visita interpretada__</p> <p>Visita taller__</p>
<p>5. ¿Considera que fue una experiencia significativa para usted? ¿Por qué?</p> <p>_____</p>
<p>6. ¿Observó alguna de estas herramientas durante la visita?</p> <p>Mapa del Museo en braille__</p> <p>Señalética en Lengua de Señas Colombiana__</p> <p>Códigos Qr con audios y videos en Lengua de Señas Colombiana__</p> <p>Folletos de presentación del Museo en braille__</p> <p>Otra__</p>
<p>7. ¿Visitaría nuevamente el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá? ¿Por qué?</p> <p>_____</p>
<p>8. ¿Ha tenido acercamientos significativos con alguna de las siguientes áreas artísticas? *</p> <p>Música__</p> <p>Danza__</p> <p>Teatro__</p> <p>Artes plásticas__</p> <p>Literatura__</p> <p>Ninguna__</p>
<p>Para contestar las próximas preguntas tenga en cuenta la siguiente información: Las Experiencias Pedagógicas en Arte consisten en la articulación de las prácticas pedagógicas y las artísticas para la construcción del aprendizaje a través de la implementación de elementos sonoros, textuales, sensoriales, visuales, entre otros; con el fin de convertirlas en propuestas interdisciplinarias.</p>

<p>9. ¿Considera importante que se fomente, desde los museos, la aproximación del público a las Experiencias Pedagógicas en Arte? *</p> <p>Sí__</p> <p>No__</p>
<p>10. ¿Cree que las Experiencias Pedagógicas en Arte pueden influir en el desarrollo de conocimientos? ¿Por qué? *</p> <hr/>
<p>11. ¿Considera que la vivencia de Experiencias Pedagógicas en Arte influye en el fortalecimiento intrapersonal? ¿Por qué? *</p> <hr/>
<p>12. Cuando tiene la oportunidad de visitar un museo: ¿Considera que se relaciona de forma acertada con el espacio y las personas que allí se encuentran? ¿Por qué? *</p> <hr/>
<p>13. ¿Considera que su cuerpo es sensible a la percepción de los olores, las texturas y sabores? ¿Por qué? *</p> <hr/>
<p>14. Cuando se encuentra en un espacio cualquiera, ¿Suele observar su estructura y los elementos que en este se encuentran (textura, forma, color, entre otras)? ¿Por qué? *</p> <hr/>
<p>15. ¿Considera que, en los espacios culturales, como los museos, se promueve la inclusión cultural de la población con discapacidad auditiva? *</p> <p>Sí__</p> <p>No__</p>
<p>Si tiene alguna discapacidad responda las siguientes preguntas</p>
<p>16. ¿Las personas lo/la han excluido de una actividad o entorno por tener discapacidad?</p> <p>Sí__</p> <p>No__</p>
<p>17. ¿Ha dejado de asistir o no ha asistido a espacios culturales (teatros, museos, etc.) por considerar que no tienen las facultades suficientes para atender sus necesidades de discapacidad?</p> <p>Sí__</p> <p>No__</p>
<p>18. Ante las situaciones que ha vivido o ha visto ¿Qué sugerencias podría hacerle a los espacios culturales para la inclusión? *</p> <hr/>

11.3. Rúbricas de evaluación

<p>FORMATO RÚBRICA DE EVALUACIÓN PROYECTO SEÑAS AL MAC GUÍA AUTÓNOMA PARA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE DESDE LA SENSIBILIZACIÓN, LA APRECIACIÓN ESTÉTICA Y LA INCLUSIÓN CULTURAL DE VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA</p>					
 UNIMINUTO <small>Corporación Universitaria Minuto de Dios</small>		<p>Investigadores principales: Cindy Cifuentes González Laura Rojas Hernández</p>		 SEÑAS AL MAC	
<p>Objetivo de la investigación: Diseñar guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte desde la sensibilización y la apreciación estética que influyan en la inclusión cultural de visitantes con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).</p>					
Nombre:			Fecha:		
<p>Rúbrica de evaluación de señalética de la entrada y la recepción por medio de la escala de Likert Marque con una X la casilla según corresponda:</p>					
Ítem	Total desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo / Ni desacuerdo	De acuerdo	Total de acuerdo
¿La información es clara y legible?					
¿Los pictogramas o gráficos utilizados facilitan el entendimiento de la información?					
¿El contenido del material sigue un orden secuencial y lógico?					
¿Los colores empleados favorecen su comprensión?					
¿Qué opinión merece la señalética de la entrada y la recepción?					
<p>Observaciones:</p>					

**FORMATO RÚBRICA DE EVALUACIÓN
PROYECTO SEÑAS AL MAC
GUÍA AUTÓNOMA PARA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE
DESDE LA SENSIBILIZACIÓN, LA APRECIACIÓN ESTÉTICA Y LA
INCLUSIÓN CULTURAL DE VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA**



**Investigadoras principales:
Cindy Cifuentes González
Laura Rojas Hernández**



Objetivo de la investigación:

Diseñar guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte desde la sensibilización y la apreciación estética que influyan en la inclusión cultural de visitantes con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).

Nombre:

Fecha:

Rúbrica de evaluación de ruta de interpretación del arte contemporáneo por medio de la escala de Likert



Marque con una X la casilla según corresponda:

Ítem	Total desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo / Ni desacuerdo	De acuerdo	Total de acuerdo
¿Está realmente diseñado El Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá para el público con discapacidad auditiva?					
¿Qué tan claro es el material empleado?					
¿Fue adecuada y pertinente la forma de organizar el tema favoreciendo su comprensión?					
¿El material favoreció una experiencia significativa para usted?					
¿Puede aplicar a otros ámbitos lo que ha observado y aprendido en el museo?					
¿Qué opinión merece la ruta de interpretación del arte contemporáneo?					

¿Cómo cree que como visitante puede transformar el museo?

Observaciones:

11.4. Diario de campo

<p align="center">FORMATO DIARIO DE CAMPO PROYECTO SEÑAS AL MAC (MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE BOGOTÁ)</p>		
 UNIMINUTO <small>Corporación Universitaria Minuto de Dios</small>	<p>RECURSOS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE DESDE LA SENSIBILIZACIÓN, LA APRECIACIÓN ESTÉTICA Y LA INCLUSIÓN CULTURAL DE LOS VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA</p>	
<p>Objetivo de la investigación: Diseñar guía autónoma para Experiencias Pedagógicas en Arte desde la sensibilización y la apreciación estética que influyan en la inclusión cultural de visitantes con discapacidad auditiva en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá (MAC).</p>		
Nombre:	Lugar: Fecha:	Nº.
<p>1. NARRATIVA (Registrar la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad puede resultar un producto organizado y sistemático).</p>		
<p>2. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA (en este espacio se puede formular preguntas, hipótesis, conclusiones, puede contrastar teoría y práctica, plantear soluciones a problemas identificados, etc.)</p>		
<p>3. ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS (entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos, escritos, etc.). Este espacio corresponde al anexo de elementos importantes que al presentarlos de manera organizada se convierten en soporte esencial de la narrativa y el análisis presentados.</p>		

12. CONSENTIMIENTO Y ASENTAMIENTO INFORMADO

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Yo TATIANA QUEVEDO, identificado (a) con Cédula de Ciudadanía número 1015396416 de BOGOTÁ acepto colaborar de manera voluntaria con la información que solicita el grupo investigador, del proyecto titulado: **RECURSOS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ARTE DESDE LA SENSIBILIZACIÓN Y LA APRECIACIÓN ESTÉTICA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN CULTURAL DE LOS VISITANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE BOGOTÁ**, entendiendo que mi participación es de gran importancia para la culminación de la investigación y que los resultados aportan de manera significativa a mejorar los procesos educativos.

Se aclara que la información recolectada no será usada con fines comerciales, sino con propósitos investigativos en la línea de didácticas específicas de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Lugar y Fecha: 8 MARZO 2019. I MAC - BOGOTÁ

Firma y cédula: TATIANA QUEVEDO 1015396416



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En el marco de la aplicación del *PROYECTO SEÑAS AL MAC* en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá, organizado por las investigadoras Cindy Cifuentes y Laura Rojas, el cual busca dar respuesta a la pregunta ¿De qué manera favorece el diseño de recursos y Experiencias Pedagógicas en Arte, dados desde la sensibilización y la apreciación estética, la inclusión cultural de los visitantes con discapacidad auditiva al Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá?, luego de haber participado en la prueba de *la Ruta para la interpretación del arte contemporáneo* y de *la señalética*, autorizo la difusión del material tanto escrito como visual en el cual me encuentre presente. Se aclara que la información recolectada no será usada con fines comerciales, sino con propósitos investigativos en la línea de didácticas específicas de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

NOMBRE Y APELLIDO	CÉDULA	FIRMA
Sebastian José Silva	1019408615	
David M. Alarcón	1'020.808.585	
Ruth Kathera Castro Andrade	51633713	
Andrés Rojas Álvarez	79966394	
Sony Loren Bazzari Rojas	1016060324	
Andrea Guarín	1032431881	
Azules González	80 016271	